

EESTI GÜMNAASIUMIÕPETAJATE ÜHINGU AASTARAAMAT

EESTI KOOL 1965

Tänu ja teavitusega
Fob. Ungur

Eesti Kool

Villem Mäld

EESTI KOOL

Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu

AASTARAAMAT

THE YEARBOOK
OF
THE ASSOCIATION OF ESTONIAN
HIGH SCHOOL TEACHERS

Editorial Board

Acting Editor: *Joh. Ungerson*

Consulting Editors:

W. Grossthal

H. Jänes

E. Küiman

T. Künnapas

W. Muld

Aastaraamat „Eesti Kool” asendab Eesti Õpetajate Keskküingu Bülletääni nr. 14

Bulletin of the Estonian Teachers Association in exile

Stockholm 1965

EESTI
RAHVUS-
RAAMATUKOGU



Printed in Sweden
Arostryck Uppsala 1965

Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu aastaraamat

E E S T I K O O L

*ilmub ühingu 15. aastapäevaks ja on pühendatud esimehele
fil. lic. Henno Harald Jänesele
tema 60. sünnipäevaks.*

11. jõulukuu päeval 1965.

LÄRARNAS RIKSFÖRBUND (LR)

informerar

Ny förhandlingsrätt för offentliga tjänstemän

Från den 1 januari 1966 tillämpas en ny förhandlingsrättsordning för alla offentliga tjänstemän. Parterna inom den offentliga sektorn av arbetsmarknaden får i stort sett samma rättigheter och skyldigheter som parterna på den privata arbetsmarknaden haft sedan länge.

Strejk och lockout blir i framtiden tillåtna stridsmedel. Arbetsgivaren kan utsätta en tjänsteman för lockout, även om han inte är ansluten till någon facklig organisation.

- LR har över 17.000 medlemmar och är Sveriges största fackliga akademikerförbund
- LR organiserar lärare vid grundskolans högstadium, gymnasium, fackskola, yrkesskola och häremot svarande skolformer
- LR bevakar lärarnas löne- och arbetsförhållanden samt arbetar för en kvalitativt högtstående lärarutbildning
- LR:s medlemmar får i händelse av arbetskonflikt genom förbundets försorg ekonomisk kompensation för lönebortfall.

B l i m e d l e m !

LÄRARNAS RIKSFÖRBUND

Kungsholmsgatan 10

Stockholm K

Tel. 08/54 04 20

Käesolev teos tähistab Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu 15-aastast tegevust paguluses. Selle teosega tervitab Ühingu esimees ja juhatus kõiki eesti pedagooge lähedail ja kaugeil mail, soovides neile head õnne isiklikus elus ja edu kutsetöös. Aastaraamat sellel kujul on ka meie probleemide tutvustajaks eri maades ja rahvusvahelistel kongressidel. Samuti tahab Ühingu juhatus selle teosega austada oma esimeest fil. lic. Henno Harald Jänest tema aupäeval.

Tegevtoimetajana on allakirjutanul meeldivaks ülesandeks tänada autoreid selle väärtusliku panuse eest, mis käesolevat teost täidab ja kannab. Siiras tänu ainelise toetuse eest Eesti Laenu-Hoiu Ühisusele, Rootsi-Eesti Õpperaamatu Fondile, Lärarnas Riksförbundile (LR), Svenska Handelsbankenile ja Eesti Õpetajate Keskühingule. Minu eriline tänu heatahtliku abi eest proua Margareta Kuresele kes on lugenud korrektuuri, kolleeg Helvi Arrasele, kes on lahkesti kaasa aidanud tõlketöodes ja kolleeg Käthe Ainverele, kes on olnud keeleliseks korrektoriks. Minu tänu veel toimetuse liikmetele, kellede otseseks teeneks on, et see teos on võinud sellel kujul ilmuda, samuti väärrib tänu trükitehnilise töö läbiviija Arostryck.

Joh. Ungerson

EESTI LAENU-HOIU ÜHISUS

ÜKSKI ÜHISKOND EI SAA LÄBI ILMA PANKADETA.
PANGAD ON ÜHISKONDLIKU ELU ORGANID, MIS
KOONDAVAD KAPITALE JA SUUNAVAD NEED
LOOVALE TÖÖLE.

- Kas meil on vajadust oma pangaasutuseks Rootsis?

Rootsis on välja arenenud tugev pangandus. Kuid nii nagu ookeaniaurikud pole teinud sõudepaati ülearuseks — nii on ka eesti rahaasutusel oma kindlad ülesanded.

Eestlane tahab olla iseenda peremees.

Meie tahame ise kaasa rääkida ja otsustada oma raha kasutamisel. Meie tahame ka, et eesti kapital teeniks meid endid.

- Miks koostöö Stockholms Sparbank'iga?

Oma iseseisva panga loomiseks puuduvad praegu eeldused. Sparbank'id Rootsis töötavad sama sihietusega, mis meiegi. Stockholms Sparbank on asutatud ligi 150 aastat tagasi omaabi sihiga ja töötab üldsuse huvides tänapäevalgi. Sparbank'idel pole osanikke ega aktsionäre, tegevuse ülejäägid kasutatakse üldkasulikeks otstarveteks ja reservfondide ülesehitamiseks.

- Kuidas toimub koostöö?

Eestlaste hoiukontod registreeritakse vastava soovi esitamisel Eesti Hoiukontona (Estniskt Sparkonto). Eesti hoiukonto omanikud moodustavad Eesti Laenu-Hoiu-ühisuse liikmeskonna. Eesti hoiusummade ulatuses on meil võimalik rahuldada eestlaste laenusoove.

SISUKORD (Index)

	Lehekülg (Page)
<i>Joh. Ungerson</i> — Saateks	7
<i>William Muld</i> — Eesti Gümnaasiumiõpetajate ühingu tegevusest ja tööst	11
Activities of the Association of Estonian High School Teachers (in exile)	15
<i>Harald Merelaid</i> — Eesti Keskkooliõpetajate Kogu (1933—1940)	16
Association of the Estonian High School Teachers (1933—1940)	17
<i>Sten Karling</i> — Tervitusi Stockholmi Eesti Gümnaasiumile 20. aastapäeva puhul	18
Salutation to the Estonian Gymnasium in Stockholm	19
<i>Valev Uibopuu</i> — Meie kooli ideelised alused	20
Die ideellen Grundlagen unserer Schule	26
<i>Teodor Künnapas</i> — Intelligentsus	28
Intelligence	44
<i>Konrad Veem</i> — Usuõpetuse tähtsusest koolis ja kodus	46
Von der Bedeutung des Religionsunterrichts in der Schule und daheim	48
<i>Henno Jänes</i> — Emakeelse kooli probleemidest paguluses	50
Estonian Schools in Sweden	54
<i>Ernst Idla</i> — Inimese liikumine kasvatuses teenistuses	56
Exercise in the Service of Education	62
<i>Gustav Ränk</i> — Mõtteid üliõpilasorganisatsioonidest paguluses	63
On Estonian Student Organizations in Exile	68
<i>Karl Urm</i> — Võrdlusjooni	70
Teaching of Mathematics and Physics in Independent Estonia and the U.S.A.	72
<i>Henno Jänes</i> — Võõrkohanime kujust ja transkribeerimisest eesti keeles	73
The Form and Spelling of Foreign Place Names in Estonian	76
<i>Viktor Konsa</i> — Filosoofia gümnaasiumi õppeainena	81
Philosophy as School Subject	81
<i>Veljo Grünthal</i> — Soome aktuaalsetest kooliprobleemidest	83
Topical School Problems in Finland	86
<i>Rain Rebas</i> — Kunstiajaloo haare ajas, ruumis ja eridistsipliinides	87
Kunstgeschichte in der Schule	90

<i>Rein Kleitsman</i> — Eesti gümnaasiumiõpetajate teaduslikke töid ja uurimusi Rootsis	92
Scientific Works and Research by Estonian Secondary School Teachers in Sweden	94
<i>William Grossthal</i> — Rakett	96
On Rockets	97
<i>Jaan Kask</i> — Eesti õpetajate täienduskool Sānga-Sābys	99
Completion School for Estonian Teachers at Sānga-Sāby	103
<i>Eduard Kāgi</i> — Eesti merekool 100-aastane	104
100 Years of Nautical School in Estonia	106
<i>Joh. Ungerson</i> — Uurimustulemusi <i>Betula nana</i> L. fotosünteesist ja hingamisest Alpi mägedes	107
Recherches scientifiques exp̄rimentales sur l'assimilation de gaz carbonique et sur la respiration chez <i>Betula nana</i> L. dans les Alpes	110
<i>Artur Adson</i> — Henno Harald Jānese tähtpäeva puhul	112
60th Anniversary of Henno Harald Jānes	115
<i>Mary Hendrikson</i> — Õpilaste kasvatamisest perekonnaeluks Ameerika koolides	116
On Education for Family Life in American Schools	117
<i>William Muld</i> — Rootsi gümnaasiumi reformist	118
Swedish Secondary School Reform	122
E G Ü liikmed	
Members of the Association of Estonian High School Teachers	124
Kaas — <i>Mart Jānes</i>	



tryggare värdeförvaring i
SVENSKA
HANDELSBANKEN

EESTI GÜMNAASIUMIÕPETAJATE ÜHINGU TEGEVUSEST JA TÖÖST

William Muld

Kui veidi rohkem kui 20 aastat tagasi ühel osal eesti rahva liikmeist õnnestus pääseda vabasse maailma, siis aetas kodujäänud rahvas nendele "õnneseentele" suuri lootusi ja ülesandeid, pühitsetes neid eesti rahva eest võitlejateks. On loomulik, et igaüks oma sektoris paratamatult kujuneb oma rahva saadikuks. Meie tegude, tulemuste ja käitumise üle teostatakse "kahekordset raamatupidamist." Meie kõik oleme kutsutud ja seatud, seega kohustatud oma eelduste ja võimete kohaselt osa võtma eesti vabadusvõitlusest.

Eesti Õpetajate Bülletäänis nr. 1 (1952) kirjutatakse sellest järgmiselt: „... Meil ei ole põhjust hetkekski kahelda oma kodumaa vabanemises võõrast vägivallast, kuigi nende ridade kirjutamisel pole teada vabanemise hetk. Õpetajad ja teised haridustegelased ei saa seda hetke oodata, käed rüpes. Me peame olema ootajad, kes täidavad oma kohust eesti noorte ja kooli vastu ka ooteajal. Meiega on kaasas meie rahva kibedat saatust jagamas tuhandesse tõusev eesti noorte pere. Kellena ja missuguses vaimus sirgub see pere? Mida aasta edasi, seda tungivamalt kerkib see küsimus eriti võõrsil sündinud noorte kohta...” Õpetajad ja teised haridusalal tegutsenud isikud peavad aitama ühel või teisel viisil kaasa „selleks, et meie sirgub noorsugu, kellele rajame oma ja Vaba Eesti tulevikulootused, ei läheks paguluses meie rahvale ja riigile kaduma...”

Küllap väike annus sellest üllast kohustusest on olnud alateadvuslikuks tõukejõuks neile, kes aastate jooksul on koondunud Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu ümber. Mitmete eelnevate algatuste ja impulsside taustal vajab allakriipsutamist ühingu esimene peakoosolek, mis andis välise vormi senistele püüdlustele ja taotlustele. Loeme sellest ühingu asutamise protokollist, mis toimus 9. juunil a. 1949: „Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu asutamise põhjustas vajadus koondada kõiki Rootsis asuvaid eesti gümnaasiumiõpetajaid, kaasa aidata eesti keskkooli- ja gümnaasiuminoorte õpetamise ja kasvatamise probleemide selgitamisele ja lahendamisele, abistada eesti gümnaasiumiõpetajaid teenimisvõimaluste leidmisel ja vajadus kontakti luua Rootsi ja teiste rahvaste vastavate õpetajateühingutega.” Esimesse juhatusse valiti Joh. Aavik, Henno Jänes,



EGÜ juhatus 1965. Vasemalt P. Laan, Helga Kerstell, Joh. Ungerson, H. Jänes, W. Grossthal, E. Kiiman, W. Muld, I. Martinson. Pildilt puuduvad T. Künnapas ja J. Verendel.

Teodor Künnapas, William Muld ja Lydia Olvet, asemikkudeks Salme Zastrov ja Helmi Eller. Revisjonikomisjoni valiti William Grossthal, Eugen Kiiman ja Liidia Purre. Juhatus jagas ametid järgmiselt: esimees H. Jänes, abiesimees Joh. Aavik, laekahoidja Teodor Künnapas, sekretär W. Muld ja abisekretär L. Olvet.

EGÜ tegevuse üheks ülesandeks on sideme pidamine eesti õpetajate ja rahvusvaheliste õpetajate organisatsioonide vahel ja vabade eesti õpetajate esindamine ülemaailmsel foorumil. Algkontaktide loomine oli soodsam sellest tingituna, et üks EGÜ liige — Henno Jänes — oli juba iseseisvas Eestis Eesti Keskkooliõpetajate Kogu (EKESKO) esindajana osa võtnud mitmetest rahvusvahelistest gümnaasiumiõpetajate kongressidest ja tundis isiklikult paljude maade esindajaid ja peale sõda tegevust jätkanud FIPESO (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel) juhatusliikmeid. Bülletàanis nr. 1 lk. 27 loeme ühingu esimesest tähelepandavamast üritusest: „... 1949. a. kongress toimus Stokholmis 1.—5. augustini. Eesti Gümnaasiumiõpetajate ühing sai kutse kongressist osavõtuks oma esindajate-vaatlejate kaudu. EGÜ liikmed esinesid kongressi nimestikus erigrupina — Estonian High School Teachers (in exile). Juba varem oli EGÜ taotlenud täisõiguslikuks liikmeks vastuvõtmist (Interlaken'i kongressi aruande bülletàanis nr. 64 — detsember 1948 — oli kongress EGÜ sooviavalduse liikmeksastumise suhtes jäänud äraoota-



FIPESO kongress Roomas 1958. a. Pildil teine vasakult Henno Jänes, kolmas Leho Lumiste, neljas Margaret F. Adams, kuues Elisabeth Dahr

vale seisukohale). Stokholmi kongressil oldi suurearvulise esinduse kaudu igal rindel selgitustööd tegemas.” EGÜ ametlikkudeks esindajaiks olid H. Jänes ja Joh. Aavik. Peale nende võtsid kongressist osa veel õpetajad T. Künnapas, Emma Mitt, W. Muld, L. Olvet ja H. Rajamaa.

Meie ühingu selgitustöö, pideva kirjavahetuse ja suure aktiivsuse tulemuseks oli FIPESO 1953. a. kongressi otsus võtta EGÜ FIPESO täisõiguslikuks liikmeks. Samal aastal toimus ka vastuvõtt a. 1952 Kopenhaagenis loodud katusorganisatsiooni WCOTP-sse (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession). A. 1950 võtsid EGÜ esindajad H. Jänes ja W. Muld osa FIPESO ja IFTA (International Federation of Teachers' Associations) kongressidest Amsterdamis. Nende kontaktide taustal oli loomulikuks arenguteeks nii Eesti Kutsekooliõpetajate Ühingu Rootsis kui ka Eesti Algkooliõpetajate Ühingu Rootsis asutamine.

Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing koos eespool mainitud kahe sõsarorganisatsiooniga löid koondava keskorganisatsiooni — Eesti

Õpetajate Keskühingu, millega hiljem liitusid teistes maades tegutsevad eesti õpetajate organisatsioonid. Eesti Õpetajate Keskühing võeti vastu nii IFTA kui ka WCOTP liikmeks — selleks aitas kaasa EGÜ esindajate H. Jänese ja W. Mulla selgitustöö kongressidel Amsterdamis 1950. a. ja tolaeaegse IFTA presidendi Prantsuse algkooliõpetaja Dumas heatahtlik ja mõistev suhtumine pagulasõpetajate probleemidesse.

Eesti õpetajate ühingud on neid väheseid eesti pagulasorganisatsioone, kes saavad oma täisõiguslike esindajate kaudu kaasa rääkida maailma foorumil. Seda isiklikku panust ja huvi, mida on ilmutanud eesti gümnaasiumiõpetajate-ühingu, aga samuti ka õpetajate keskühingu esindajad 15 aasta jooksul rahvusvaheliste suhete arendamisel, peab eriliselt alla kriipsutama. On ikka leidunud esindajaid, kes omal kulul on sõitnud kaugetesse maadesse, Euroopasse kui ka väljapoole Euroopat, et esindada eesti õpetajaid ja esitada meie probleeme rahvusvahelistel kongressidel. Mõlema ühingu esindajad on teineteise kõrval sõbralikus koostöös „Estoniale” kuuluvat osa väärikalt täitnud. Ainult mõnel üksikul aastal ei ole võimalik olnud leida esindajaid.

Välistegevuse kõrval on teostatud õpetajate koondamist ühingu- ja nende aktiveerimist. Eriti on rõhku pandud ettekannete, koosolekute ja loengute pidamisele. On korraldatud rohkesti ettekandekoosolekuid ja õpetajatepäevi, iseseisvalt või koos teiste õpetajate organisatsioonidega, milliste kaudu on süvendatud arusaamist pedagoogilistest küsimustest ja täiendatud teadmisi erialalistes ainetes. Erilist tähelepanu on pööratud edasiõppimisele ja enesetäiendamisele koolide õppekavade ja õppekorralduse küsimustes rahvusvahelises ulatuses, esile tõstes Kodu-Eesti, Rootsi ja Soome kooliolude ja -arengu tundmaõppimist. On osa võetud kursustest eesti õpetajatele ja noorte juhtidele. Nii mitmel viisil saadud kontaktide tõttu on Gümnaasiumiõpetajate ühinguga liitunud noori, uutel asukohamaadel kutse omandanud eesti soost õpetajaid. Need on ühingu tegevust elustanud ja kannavad edasi ühingu taotlusi ja püüdlusi. Koosolekuid on korraldatud ka ülikooli institututes, näiteks ühingu liikme dotsent T. Künnapase ettekanne psühholoogia uurimuste aktuaalseist probleemidest. Samuti erinevais koolides, nende seas Mörby gümnaasiumis, kus bioloogiainstituudi juhatajaks on lektor Joh. Ungerson.

Eesti ja Rootsi kooliküsimustest on paljudel juhtudel esinenud ettekandega W. Muld, H. Jännes ja Valve Madar. On esinenud ka rootslastest asjatundjaid nagu kirjanik ja rektor Stellan Arvidsson ja koolide inspektor Sven Enander. Ettekandeid on sageli illustreeritud filmide demonstreerimisega reisudest ja uurimusmatkadest, mida on teostanud H. Jännes, Helga Kerstell, Artur Proos, Joh. Ungerson, Salme Zastrov jt. Aruannetega kongressidest on peamiselt esinenud H. Jännes ja W. Muld.

Kokkuvõttes võime ütelda: Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing on endale võetud ülesandeid täitnud. Paljud meie liikmeist töötavad täisõiguslike õpetajatena rootsi koolides, olles samal ajal olnud või on praegu tööl Stokholmi Eesti Gümnaasiumis või eesti täienduskoolides. Paljud töötavad edasi teaduslike uurijatena ja õppejõududena ülikoolides. Nooremal õpetajail olgu kohustuseks üle võtta koormat neilt, kes hulk aastaid seda kohusetruult ja viisalt on kandnud. Sageli kujuneb see huvitavaks ülesandeks. Meie ei tohi, meil pole õigust oma aktiivsust vähendada, võidetud positsioone internatsionaalseis organisatsioonides kaotada. Meie ei tohi ka vähendada seda koondavat tegevust, mis on olnud eesmärgiks nendel paljudel sisukail ettekandekoosolekuil ja koosviibimistel, mida Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing on korraldanud möödunud aastate vältel.

ACTIVITIES OF THE ASSOCIATION OF ESTONIAN HIGH SCHOOL TEACHERS (IN EXILE)

William Muld

SUMMARY

The Association of Estonian High School Teachers was founded in Sweden in 1949 with the object of uniting the high school teachers in exile in order to 1) facilitate the solving of common professional problems, 2) assist Estonian secondary school pupils in completing their education, and 3) establish contacts with Swedish and other Scandinavian as well as international teachers' organizations.

At the Oxford congress in 1953 the Association was admitted as a regular member into the International Federation of Secondary Teachers—FIPESO—which resolution in its turn led to admission into the WCOTP—World Confederation of Organizations of the Teaching Profession. During 15 years representatives of the Association, in collaboration with the Central Union of Estonian Teachers, have attended many international congresses all over the world. The Central Union of Estonian Teachers is affiliated with IFTA — International Federation of Teachers' Associations — as well as with WCOTP.

Young Estonian teachers who have received their education in their new countries of residence have joined the Association of Estonian High School Teachers, developing and vitalizing its activities. The Association has arranged—independently or jointly with other organizations of Estonian teachers—lectures and teachers'

congresses, and attended courses organized for Estonian teachers and youth leaders. These activities have perfected the proficiency of the members of the Association and given them opportunity to study school reforms and new methods of instruction on an international scope. Main emphasis, however, has been put on studying the situation of schools in occupied Estonia, Sweden and Finland.

EESTI KESKKOOLIÕPETAJATE KOGU (1933—1940)

Harald Merelaid

Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu aastapäeva puhul on meil põhjust mõne reaga meenutada selle organisatsiooni eelkäijat iseisvas Eestis — Eesti Keskkooliõpetajate Kogu (EKESKO), kelle viljakast tegevusest EGÜ on saanud impulsse ja äratust oma tegevuse arendamiseks siin paguluses.

EKESKO põhikiri esitati Eesti Vabariigi kohtu- ja siseministrile registreerimiseks Tallinna Poeglaste Kommertsgümnaasiumi direktori Oito Joh. Kieseli, Tallinna Tütarlaste Kommertsgümnaasiumi direktori A. Veidermanni ja haridusnõunik J. Grünthali poolt ja kanti ühingute, seltside ja nende liitude registrisse 14. juunil 1933.

Kogu eesmärgiks seati keskkooli õppe- ja kasvatustöö suunamine ja arendamine, keskkoolide õppejõudude koondamine ühiseks pereks ja nende õiguslike, majanduslike ja vaimsete huvide ja vajaduste selgitamine ning kaitsmine vastavalt Eesti kultuur- ja majanduspoliitilistele tingimustele. Kogu ülesandeks oli: korraldada õpetajate ja kasvatusteadlaste kongresse, koosolekuid, päevi, kursusi, ankeete, näitusi, ekskursioone; toetada ja ergutada uurimusi õppe- ja kasvatustöö alal; toetada õppe- ja kasvatusteaduslikke uurimusi; kirjastada pedagoogilisi ja noorsooajakirju; asutada osakondi ja toimkondi eriülesannete lahendamiseks; astuda ühendusse teiste samalaadseid sihte taotlevate liitude ning ühingutega kodu- ja välismaal; kaitsta keskkooli-õpetajate huve ja arvamusi ametiasutuste ja avalikkuse ees. Oma lühikese tegutsemise aja, seitsme aasta jooksul (1933—1940) suutis Kogu siiski korda saata suhteliselt palju. Olgu allpool ainult mõne sõnaga mainitud kõige olulisemad algatused ja üritused.

Kogu astus rahvusvahelise gümnaasiumiõpetajate organisatsiooni FIPESO (Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel) liikmeks ja võttis ametlike esindajate kaudu osa selle igaaastastest kongressidest, esimest korda Roomas 1933. a. Eestit esindasid neil kongressidel haridusministeeriumi kooliva-

litsuse direktor Paul Mägraken, abidirektor Albert Borkvell, gümnaasiumidirektor Henno Jänes, gümnaasiumiõpetaja Oskar Paas, gümnaasiumidirektor Evald Laanpere jt.

Sõlniti sõprusleping Soome Kasvatusteadusliku Ühinguga ja võeti oma esindaja kaudu osa selle 75. aastapäeva pidustustest Helsingis.

Võeti osa Õpetajate Koja organiseerimise tööst ja selle tegevusest.

EKESKO üritused Eesti koolielus ja kasvatustöös olid mitmesugused. Nii hakati välja andma eesti gümnaasiuminoorte ajakirja "Tuleviku Rajad", mida algul toimetas Henno Jänes, hiljem Rain (Robert) Rebas ja mis omal ajal meie tolleaegsete ajakirjade hulgas oma sisukuse poolest silma paistis ja mis õppivate noorte poolehoiu võitis, ja ingliskeelset ajakirja "Keep Smiling."

EKESKO poolt loodi ühendus Pariisis asuva Noorte Korrespondentsi Keskusega ja algatati suurejoonelist kirjavahetust meie ja teiste maade gümnaasiuminoorte vahel.

EKESKO võttis oma esindajate kaudu osa uue keskkoolide võrgu koostamisest, õppejõudude palgaolude parandamisest. Ka korraldas EKESKO gümnaasiumiõpetajate kongresse ja päevi.

Nagu kõik vabariigiaegsed kultuurilised, seltskondlikud ja kutseelised organisatsioonid, suleti kommunistlike võimude poolt ka EKESKO ja lõpetati selle hoogus ning viljakas tegevus.

Olgu lõpuks märgitud, et EKESKO asutaja ja kauaaegne esimees O. J. Kiesel asub praegu USA-s. Ta on valitud EGÜ auliikmeks.

ASSOCIATION OF ESTONIAN HIGH SCHOOL TEACHERS (1933—1940)

SUMMARY

In the above article is given a brief outline of the founding (on June 14th, 1933) and activities of the Association of Secondary School Teachers (EKESKO) in independent Estonia, with special emphasis on its contacts with the International Federation of Secondary School Teachers (PIPESCO), and the two magazines („Tuleviku Rajad” and „Keep Smiling”) edited by it.

TERVITUSI STOKHOLMI EESTI GÜMNAASIUMILE
20. AASTAPÄEVA PUHUL

Sten Karling

Omständigheterna gjorde att jag som ung docent i konsthistoria i januari 1933 tillträdde en professur i detta ämne vid Tartu traditionsrika universitet. Under de åtta år som jag och min hustru kom att vistas i Estland kom vi att med många och starka band förenas med landet och dess folk. Vi kom att känna oss hemma i Tartus trivsamma miljö, vi fick vänner och goda kolleger och vi kom ej minst att fästa oss vid den estniska ungdomen. Vi lärde oss bättre än förut att förstå värdet av frihet och det nationella arvets betydelse. Estlands historia, dess konstminnen och folktraditioner blev föremål för vårt ständiga studium och vi sökte tillägna oss det estniska språket för att öppna dörren till den estniska litteraturen och de värden, som endast språket kan förmedla.

Den känsla av samhörighet med Estlands folk, som vi då förvärvade och som växte sig stark genom de många bevis på vänskap och tillgivenhet vi fick röna, har åren icke mattat. Det kändes därför som en kär angelägenhet för mig, när jag redan i början av det Estniska gymnasiets verksamhet fick i uppdrag att tjänstgöra som censor vid studentexamen. I det Estniska gymnasiet mötte jag estnisk ungdom av samma art jag en gång lärt känna i Estland. År efter år har jag konfronterats med estniska ungdomar på nytt och fastän de själva ej längre har något minne av sin estniska hembygd så framstår de dock i mina ögon som levande företrädare för det kynne, för den hållning, för den vilja och den karaktär jag kommit att förknippa med ungdom av estnisk stam. Jag är glad över att den estniska skolan och det estniska gymnasiet i Sverige har möjlighet att ge den undervisning i modersmålet, hembygdskunskap, historia, litteratur, konst, sång och musik, som för varje nationalitet tillhör det omistliga. Det är min förhoppning och förvisning att denna undervisning måtte få bestå och befästas så länge det finns en nationellt medveten estnisk befolkningsgrupp i Sverige.

SALUTATION TO THE ESTONIAN GYMNASIUM IN STOCKHOLM

Sten Karling

SUMMARY



Prof. Sten Karling

The above is addressed to the Estonian Gymnasium in Stockholm on the occasion of its 20th anniversary by Professor Sten Karling of the Stockholm university who is inspector of the Estonian Gymnasium since 1950, having considerably contributed to its activities. In his address he recalls the eight happy years he spent in Estonia as a young professor of the Tartu university where he learnt to know and appreciate Estonian people and its cultural traditions. He expresses his satisfaction at the existence of Estonian schools and Estonian gymnasium in Sweden which make it possible for Estonian young people to study subjects connected with their native country: Estonian language, geography, history, literature, art, song and music, since knowledge of its cultural inheritance is indispensable for every people. He hopes and is convinced that these subjects will be taught as long as there is a nationally feeling group of Estonians in Sweden.

MEIE KOOLI IDEELISED ALUSED

Mõtteid Stokholmi Eesti Gümnaasiumi 20. aastapäeva puhul

Valev Uibopuu

Iga praktilise ürituse taga peab nähtav olema selle kandev idee. Kui vaatleme Stokholmi Eesti Gümnaasiumi üritusena, mis oma 20-aastase tegutsemisaja jooksul on andnud 172 õpilasele eestikeelse gümnaasiumihariduse ja 49 õpilasele eestikeelse reaalkoolihariduse, siis pole raske märgata, et õppeasutuse tegevus jaguneb kandva idee seisukohalt kahte üksteisest selgelt erinevasse perioodi.

Kool asutati teatavasti 1945. a. sügisel põhjusel, et sama aasta kevadel Sigtunas rootsi võimude vastutulekul loodud eesti gümnaasiumi lõpuklasside kursused ei suutnud vastu võtta ega mahutada niipalju eesti õpilasi kui oli pürgijaid. Ka piirjoon, mis ainult kahe viimase klassi õpilastele võimalused lõi, tundus mitterahuldavana. Paljusid Eestis gümnaasiumiõpinguid alustanud noori ähvardas täielik haridustee katkemine või siis paremal juhul jätkamisvõimaluste lükkumine teadmatuks arvuks aastateks. Kahju oli kergesti nähtav niihästi individuaalsest seisukohast iga üksiku õpilase tulevikule mõeldes kui ka selle ühiskonna vaateveerult, kes eesti pagulasi oli heldelt vastu võtnud ja neile elamisvõimalusi pakkus. Kooli avamine ja sellele antav toetus oli eeskätt humanitaarne samm riigi poolt, kus osati hinnata hariduse tähtsust ja mõisteti selle tähendust ka uue pagulasrahvuse soodsama kohanemise seisukohalt.

Stokholmi Eesti Gümnaasiumi hilisem tegevus, nüüd juba 20 aasta pikkuse ajalooga, ei ole loomulikult kogu selle aja saanud püsida selle rajamisel kehtinud s. o. peamiselt humanitaarse abi individuaalse tähendusega printsiibil. Ei ole mõeldav, et algusaegadelt saadud inerts oleks ka soodsamail asjaoludel küllaldane kandma nii pikka aega üritust, mis oma iseloomult peab olema dünamiiliselt uuenev. On selge, et juba mõnede algusaastate kulumise järele esialgselt kooli eksistentsti kandnud idee on isenesest pidanud vahetuma uue vastu, mis on eelmisest tunduvalt tähtsam ja lugevam.

Millal selline ideelite põhjaluste vahetamine on toimunud, on loomulikult raske ajalisel määrata. Piirjooneks võiks ehk asetada varajasemalt a. 1947, s. o. aega, mil eesti õppekavad koolis vahetati rootsi õppekavade vastu, ja hilisemalt aega, mil kool sai õigu-

sed rootsi küpsuseksamite korraldamiseks Rootsi koolide ülemvalituse järelvalve all. Sellega üldjoontes üsna varases staadiumis, ent siis, kui sõjajärgne üldpoliitiline olukord maailmas oli kristalliseerunud selliseks, et see ennustas paguluse kestmist pikemaks ajaks, võib olla isegi mitmeteks generatsioonideks. Rootsi õppekavade sisseseadmine ja rootsi küpsuseksamite taotlemine tähendas otstarbekaimat kohanemist uutele olukordadele ja arusaamist uude ühiskonda sisseelamise vajadusest. Oma emakeelse kooli kindel jätkamise tahe sellejuures aga märgib sihiteadlikku otsust kontinuitiivseks kinnipidamiseks neist väärtustest, mida muidu kadu ja kustumine oleks ähvardanud — s. o. oma emakeel, kultuuritraditsioonid ja nende arendamine kõrgemal üldhariduslikul nivool. Samal kombel nagu näiteks rootsi rahvusgrupid hindamisväärse truudusega on seda harrastanud kõikjal maailmas, ilma et see oleks kuski tähendanud ebalojaalsust oma asukoha-maa vastu.

Kui neid ideelisi lähtekohti, s. o. esialgset kooli asutamise printsiipi ja hilisemat tegevuse jätkamise sihiasetust omavahel võrrelda, siis pole mingit kahtlust, et viimane neist, millel Stokholmi Eesti Gümnaasium on püsinud ja töötanud suurema osa oma ajast, on ühiskondlikult ja eetilisel tähenduselt tunduvalt kõrgemal esimesest, individuaalse humanitaarse lähendusega piirduvast printsiibist. Ent sellejuures see on ka tunduvalt komplitseeritum, moodustades probleemikompleksi, mille täiuslikuks tajumiseks on vaja küllaltki arenenud ja avarat ühiskondlikku ning kultuuripoliitilist mõtlemisviisi. Ei ole ka mingit kahtlust, et Rootsi riigivõim või vähemalt otsustav osa selle teostajaist on mitmesugustest raskustest hoolimata samal veendumusel kooli kandva idee suhtes, kuna teisiti selle püsimine poleks olnud mõeldav ka energilisima võitluse juures selle eesmärgi eest. Ilmselt on huvide kokkulangevus üsna veenval kujul olemas, ja eeldused paremaks vastastikuseks mõistmiseks järjest suurenenud.

Probleem kui selline pole iseenesest midagi erilisel uut. Meie ei pruugi näiteks tuua mitte ainult iseseisvas Eestis valitsenud olukorda, millise esiletõstmisel — kui sellega liialdatakse — võivad olla ka koguni negatiivsed tulemused. Vähemusrahvuste koolikorraldus Eestis oli suur saavutus, kuid kahtlemata oleks seda iseseisvuse kestmisel täiendatud ja parandatud. Heaks näiteks kaugele jõudnud vähemusgruppide koolikorraldusest on ka Soome. Ent igal maal tuleb lähtuda eelnenud ajaloolistest ja ühiskondlikest oludest. Peagu kõigis kultuurimaades ja kõigis suurimais linnades maailmas (isegi paljudes diktatuurimaades!) on olemas hulk võrkeelseid keskhariduslikke koole vähemusgruppidele, kas koolivõrgus või erakoolidena. Kõigi nende ühiseks kogemuseks on tõsiasi, et võrkeelne kool — kui neist kohaliku maa keel ei ole hoopis välja suletud — ei ole kuski ega kunagi õpilastele takistuseks ümbritseva maa keele täiuslikul omandamisel. Enamikus sellistes võrkeelseis

koolides on kohalik keel loomulikult esimese võõrkeele kohal või samavõrdne kooli emakeelega, nagu see on ka Stokholmi Eesti Gümnaasiumis. Ümbritsev miljöö kujuneb sellele lisaks nagu nii tooniandvaks, eriti moodsal, urbaniseeritud ajal, mis hajutab kartused rahvuslikust isoleeritusest. Selliste võõrkeelsete koolide väärtuseks loetakse aga lõpetajaid, kes asukohamaa seisukohalt mõnd võõrkeelt täiuslikult valdavad ja võimelised on selle keelega kaasuvaid kultuuriväärtusi oma tulevases tegevuses vahendama ning oma ümbrust vastavalt mitmekesistama ning rikastama.

Eestluse seisukohalt saame me Stokholmi Eesti Gümnaasiumi kui seni ainsa eestikeelse keskkõppeasutuse tähendust vabas maailmas vaevalt üle hinnata. Nn. rahvuslike õppeainete, nagu eesti keele, eesti ajaloo ja geograafia õppimine gümnaasiumi kursuse ulatuses annab alles selle määra teadmisi, et neil teemadel võimalikke üleskerkivaid küsimusi rahuldavalt lahendada. Pikemat aega võõrsil elanud — ja eriti nooruse puhul, kes on võõrsil sündinud ja üles kasvanud — seisab silmapiiril algelisegi keeleoskuse mandumine sel määral, et nii sõnavara kui teoreetilised teadmised ei vasta enam kultuurkeele nõudeile, mis peaks olema paendlik küllalt kõige abstraktsemategi mõttekäikude avaldamiseks nii kõnes kui kirjas. See oht on seda tõsisemalt arvestamist nõudev, et praegune maailmapoliitiline areng on meilt sulgenud intiimse ja tihedama ühenduse kodumaal asuva rahvaenamusega, kus loomulikes olukordades muidu asuksid meie keele ja kultuuri toitvad allikad. Oleme sellepolest palju halvemas olukorras kui näiteks meie vennasrahvas soomlased, keda ju ka Rootsis leidub sisserändajaina silmapaiste arv. Keele- ja kultuurisidemete hoidmine kodumaaga pole neile kaugeltki selliseks komplitseeritud probleemiks nagu pagulasrahvustele, ja võimalik rahvuslik kaotsimine ka üldisest seisukohast hoopiski vähema tähendusega.

Informatsiooniandjaina ja oma kodumaa olukorra tunnismees-tena on üsna vähe väärtust neil pagulasrahvaste nooremail liikmeil, kel puuduvad küllaldased teadmised oma kodumaa ajaloost ja geograafiast. Usinaingi iseõppimine ei suuda anda neid teadmisi, mida endas sisaldab gümnaasiumikursus kodumaistes ainetes. Kolmes suuremas rootsi ülikoolis leiduvad soome-ugri keelte õppetoolid võimalusega õppida oma emakeelt kõrgeimal tasemel. See keeleteaduse haru on pidevalt laienemisel ja selle tähendus rootsi ülikoolides suurenas. Mis oleks loomulikum, kui et eestlased Rootsis annavad ka siin eesti keele uurimisele ja õppimisele selle tähenduse, mis sellele keelele soome ja ungari keele kõrval kolmanda täisväärse ja elava soome-ugri kultuurkeelena iseenesest kuulub. Kui võr- ratult raskem on selliste ülesannetega tegelema asuda neil, kel puudub eesti gümnaasiumi eelharidus! Aga ka üldkeeleteaduse ja eriti võrdleva keeleteaduse õppijaile on eesti keele täiuslik teoreetiline omandamine asendamatuks eeliseks. Stokholmi Eesti Gümnaasiumi

senine lõpetajaskond peaks olema reserviks, kust vastavaid jõude ammandada.

Ent need on peamiselt ratsionaalsed mõttekäigud. Selle kõrval ei ole mingit mõtet eitada, et lisaks on emakeelne haridus meile see, mis ainsana tõhusalt kaitseb meie tundeelule muudki asendamatu. On küsimus rahvuse säilitamisest, mille ees kõik võõrsile sattunud rahvusgrupid kogu maailmas nii või teisiti alati on seisnud. Sellejuures on üldkehtivaks tõigaks, et ükski terve ja elujõuline rahvas kunagi ega kuski meeleldi ja ammugi mitte vabast tahtest ei loobu oma rahvusest. Sügavamalt asjale liginedes on tegemist oma mina identsuse küsimusega. Kuulub peagu loodusseadusena inimese olemuse juurde, et keegi ei suuda ega taha vabatahtlikult loobuda oma mina identsusest. Selline samm oleks teatud mõttes samastatav surmaga, indiviidi olemasolu lakkamisega. Rahvas ja emakeel on üks olulisim osa mina-identsusest. Loomulikult pole sellel midagi tegemist mingite rahvuslike väärtushinnangutega ja on naeruväärne rahvuse alalhoidu propageerida selle plagu all, nagu oleks meie rahvas midagi paremat kui kõik muud rahvad. Kõik rahvad — suured ja väikesed, õnnelikud ja õnnetud, võimelised ja vähem võimelised — kaitsevad oma identsust ning ka meie ei saa moodustada sellest mingit erandit. See, et leidub enesemõrvajaid nii individuaalses kui rahvuslikus mõttes, ei muuda reeglit. Muidugi võib esitada küsimuse, kust kulgeb piir sellise loomuliku rahvusliku identsuse säilitamise tungi ja põlatud ultranatsionalistliku hoiaku vahel, millelt hõlpsasti tee viib üldiselt totalitaarsete ideoloogiate suunas rahvusliku sallimatuse ja rassivaenu tähe all. Piir aga peaks olema küllalt selgelt nähtav. Rahvuse säilitamine omapäraste kultuurivormide arendamise kaudu defensiivsel kujul on kõigi rahvaste loomulik edasielamise protsess, mis ei sisalda endas agressiivsust kellegi teise vastu, vaid hoopiski mõistmist ja tolerantsi ümbruse kui analoogilises situatsioonis toimiva kaaskonna suhtes. Selle asemel ofensiivne rahvuslik hoiak tõuliste väärtushinnangute rõhutamisega ning ümberrahvustamise taotlusega teiste gruppide suhtes võib hõlpsaimalt viia meiegi poolt poliitiliselt taunitud ideoloogiatele. Muidugi võivad need hoiakud mõlemad olla kamufleeritud, kandes tõelisi eesmärke varjavaid maske. Ent selliste taotluste tõeline pale ei ole kunagi päriselt varjatav ja paljastub ajaloolistes olukordades alati. Väikeste, surmaohus viibivate pagulasrahvuste defensiivne võitlus oma identsuse eest ei peaks kelleski rahutust tekitama, ega tee seda ka tõenäoliselt ühegi loogiliselt mõtleva vaatlaja juures. Kuna meie võitlus on markeeritult enesesäilituslik ja mitte vallutuslik, seda suurema tähenduse evib selles hariduslik panus ning kultuuripärandi arendamine ja hooldamine. Mille kaudu võiks seda veel otstarbekamalt teostada kui koolide — emakeelsete haridusallikate kaudu?

Nagu eespoolgi märgitud, huvideühtsuse nägemine eesti emakeel-

sete haridusallikate küsimuses rootsi ühiskonna poolelt on tunduvalt komplitseeritum kompleks ja nõuab meilt enestelt samuti mitmesuguste asjaolude, eeskätt rootsi seniste traditsioonide ja ühiskondlikust struktuurist tingitud erinevuste mõistmist. Et senise suhteliselt lühikese aja jooksul on saavutatud üsna palju vähemusgruppide vajaduste mõistmise suunas, annab häid lootusi tulevikuks. Kindlasti aitavad tõhusalt kaasa ettevõtetud sammude positiivsed tulemused, kui need end käegakatsutavalt hakkavad tunda andma. Eestikeelseist haridusallikaist tulnud haritlaste edukas tegevus ühiskonnas on loomulikult kaaluvaimaks argumendiks. Juba praegu näib olevat ilmne, et paljudelgi rootsi riigivõimu esindajail on enam-vähem selge, et meie vähemusgrupi kultuurilistele ambitsioonidele vastutulekuga on siinsel ühiskonnal rohkem võita kui kaotada, kõnelemata selle humaansest ja inimlikust tähendusest.

Millised oleksid siis need hüved, mida sinne ühiskond kindlustab endale uute vähemusgruppide hariduspüüdlustele vastutuleku teel? Eeskätt on selleks küll rahulolematuse tunde vältimine minooriteedigruppide keskel ning vastutulekust tekkinud lojaliteedi suurendamine, mis kõik kokku resulteerub tõhusaimas saavutustes ühiskonna mitmesugustel aladel. Ei ole raske näha, et just see moment moodustab ühe olulisema osa kohanemisprobleemist. On hakatud järjest rohkem aru saama, et kohanemine ei saa kunagi olla ühepoolne, vaid et teatud kohanemist tuleb nõuda ka ühiskonnalt eneselt, mille struktuur on muutunud ja muutumas. Muul juhul oleks ju tegemist vaid majoriteedi diktaadiga vähemustele, ja vaevalt selline hoiak soodustaks kohanemist ja rahulolutunnet. Seda momenti kriipsutati mitmekordselt alla ka „Dagens Nyheteri” hiljutises välismaalaste kohanemist käsitlevas artiklite sarjas, kahjuks aga emakeelse hariduse seisukohalt mitteküllaldase selgusega.

On ilmne, et emakeelse hariduse võimalus kindlustab vähemusgruppidele Rootsis lõhkumatu perekondliku kontinuiteedi ja omapäraste kultuuritraditsioonide jätkumise, andes uutest kodanikest noorsoole tugevama jalgealuse, kui see oleks võimalik perekondlike ja seniste kultuuritraditsioonide järsu katkemise korral. Keeleliste sidemete katkemine laste ja vanemate vahel tähendab viimaste siirdumist uude keskkonda, kus nad ometi on vaeslapses selles mõttes, et koos uue keele ükskõik kui hea äraõppimisega nad ometi ei ole saanud kõike seda olulist, mis kuulub kohaliku maa noorusele: vanemailt ja vanavanemailt saadud jätkuvat kultuuripärandit. Uurimustes sisserändajate kohanemise üle on pea kõikjal võidud märkida järgnevate generatsioonide suurenenud assotsiaalsust, mida ilmselt tuleb panna kultuurikontinuiteedi järsu katkestamise arvele, kuna seda ei ole võimalik samal kombel uuega asendada.

Ent ka võõrsilt toodud kultuuripärandite kandmine ja arendamine uue asukohamaa pinnal ei tohiks viimase seisukohalt osutada

koormuseks, vaid vastupidi kohalikku üldkultuuri rikastavaks nähtuseks. Kõikjal maailmas on kultuur-filosoofide mureprobleemiks olnud tsivilisatsiooni tehniliste saavutuste nivelleeriv mõju loomulikele erinevustele. Ühtlustumise tulemuseks on tihtipeale lamestumine ja vaesustumine, seda eeskätt vaimse, s.o. humanistliku ja esteetilise kultuuri aladel. Nähtus annab end tunda eriti maadel, kus ei ole garanteeritud pidev uuenemisprotsess lokaalkultuuride allikaist. Ei ole teatavasti olemas mingit ühtsus- või üldkultuuri, vaid selleks on igal maal selle lokaalkultuuride summa, millele tänapäeval liituvad rohked välismõjud.

Lokaalkultuuride väärtustest on teadlikud olnud paljud kultuuri-filosoofid, kelledest eriti on põhjust mainida hiljuti surnud *T. S. Elioti* Inglismaal. Rohketes raadioloenguis, kõnedes ja kirjutustes ei väsinud ta oma eluajal allakriipsutamast seda tähendust, mis iiri, šoti ja walesi keelele ja lokaalkultuuril on olnud inglise keelele ja briti üldkultuurile, kutsudes üles inglise avalikkust kaitsma ja säilitama neid vähemusi. Põhjuseks polnud loomulikult mitte mingi sentimentaalne kaastunne ja poolehoid neile inglise ruumis elavaile väikerahvastele, vaid briti üldkultuuri enda kasu, milles ta oli veendunud. Sellejuures on ta teinud hulk tabavaid tähelepänekuid väike- ja suurrahvaste kultuurilistest vahelkordadest. Üks tähendusrikkamaid on see, et paljudel väikeriikidel oleks küll kultuuriliselt palju anda kaasaegsele maailmale, kuid keelelised barjäärid on tihti ületamatud. Selle vastu suuremate rahvaste aladel elavad vähemusrahvuste grupid, kes on sunnitud elama *kaksikeelsuse printsiibil*, nagu just Inglismaa minoriteetid, on praktiliselt tihti õnnelikumas olukorras selles mõttes, et neil on palju suuremad võimalused avaldada kultuurilist mõju endast väljapoole, kuna nad ise on võimelised vahenduseks.

Ka Rootsis on viimastel aegadel järjest rohkem hakatud nägema maa piirides elavate vähemusgruppide osatähtsust üldises kultuuripildis. Väga soojalt kirjutab Lundi ülikooli fonetikaprofessor *Bertil Malmberg* vähemusgruppide emakeelse hariduse tähtsusest oma hiljuti ilmunud teoses "Språket och människa", juhtides avalikkuse tähelepanu emakeele tähtsusele inimese üldises arenemises, ja hoiatades halvima alternatiivi eest — poolhariduse eest, mis on varitsemas emakeele hariduse puudulikkuse korral. Ka tema peab vähemuskultuure olulise tähendusega väärtuseks üldkultuuri osategurina.

Rootsi on teatavasti geograafiliselt eriti ulatuslik ja mitmekesine maa väga lahkuminevate kliimaatiliste ja üldiste elamistingimustega. Sellest sõltuvalt on rootsi keele dialektide ja lokaalkultuuride arv rohke ja mitmekesine, mis kõik kokku tõstab üldniivood ja annab sellele omapära. Samuti võime ette kujutada, et iseisivate kultuuriliste ambitsioonidega, väljast tulnud uued vähemusgrupid moodustavad samuti ühe uue mõttelise lääni Rootsis,

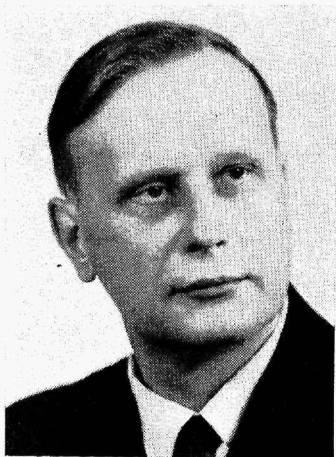
mis niisama annab oma lisapanuse rootsi kultuuri tulevasse üldpilti. Õieti oleks suur kaotus ning kahju, kui see võimalus ei tuleks kasutusele ning kui kord sisserännanud suurtest välismaalasarühmadest jääks järele vaid rida võõraid nimesid, mõned üksikud erinevad toiduliigid või mõni riietusese. Dalarna, Skåne, Värmland, Lapimaa — need kõik varustavad pidevalt omapäraste joontega ja impulssidega rootsi kultuuripilti, läkitades avalikkusse järjest uusi generatsioone kui uusi eripära kandjaid. Võõrsilt ajasündmuste tõukel Rootsi sisserännanud aines ja nende kultuuritraditsioonid ei uuene samal loomulikul kombel. Need on määratud kustumisele ja jäävad ühekordseks impulsiks, kui emakeelse hariduse võimalust pole selle kontinuiteedi eest hoolitsemas. Siingi ilmneb selliste koolide tungiv tarve, kõnelemata sellest suurest ja ajaloolise tähtsusega ülesandest, mis eestlusele võiks avaneda maailmapoliitiliste olukordade muutumisel meie kodumaa otseses naabruses.

Ütlematagi on selge, et peame tegema kõik selle kahepoolse huvi-deühtsuse nähtavale toomisel. Parimaks argumendiks on seniste eesti koolide positiivne tegevus ja siin on just Stokholmi Eesti Gümnaasium kahtlematult andnud väga tõhusa panuse.

DIE IDEELLEN GRUNDLAGEN UNSERER SCHULE

Valev Uibopuu

ZUSAMMENFASSUNG



Valev Uibopuu

Die zwanzigjährige Tätigkeit des Estnischen Gymnasiums in Stockholm kann ihrer Grundidee nach in zwei verschiedene Perio-

den eingeteilt werden. Die Schule wurde im Herbst 1945 gegründet, arbeitete auf der Grundlage der estnischen Lehrpläne und war als eine aus humanitären Prinzipien veranlasste Hilfsleistung für diejenige Gruppe estnischer Schüler gemeint, deren in Estland eingeleiteter Bildungsgang der Gefahr ausgesetzt war, unabgeschlossen zu verbleiben. Im Jahr 1947 übernahm die Schule den schwedischen Lehrplan und erhielt das Recht des schwedischen Abiturientenexamens, wobei sie doch die estnische Unterrichtssprache beibehielt. Der Übergang zum schwedischen Lehrplan bezeugt das Verständnis für die Notwendigkeit, sich in die neue Gemeinschaft einzuleben, das Beibehalten der estnischen Unterrichtssprache zugleich den zielbewussten Entschluss, der Muttersprache und der Eigenart der estnischen Kulturtraditionen festzuhalten. Hierhin gleichen die Ziele der Schule denjenigen, die z. B. Gruppen der Auslandsschweden überall in der Welt mit anerkennungswerter Treue erstrebt haben, ohne dass es einen Mangel an Loyalität der neuen Heimat gegenüber bedeutet hätte. Die ideellen Grundlagen der zweiten Tätigkeitsperiode der Schule sind, sozial und ethisch betrachtet, denjenigen der ersten Periode weit überlegen. Für uns ist die Tätigkeit der Schule von geradezu unschätzbare Bedeutung, besonders in Anbetracht der gegenwärtigen Verhältnisse in unserer Heimat. Aber auch vom schwedischen Gesichtspunkte aus betrachtet dürfte man durch das Entgegenkommen unserer kulturellen Bestrebungen mehr zu gewinnen als zu verlieren haben. Die Existenz und das Alter der Schule dienen übrigens zum Beweis, dass man für ihre Bedeutung Verständnis gehabt hat. Die Ergebnisse dieser wohlwollenden Haltung von schwedischer Seite zeigen sich vor allem im Vermeiden etwaiger Unzufriedenheit und in einer natürlich zunehmenden Loyalität dem neuen Aufenthaltsland gegenüber, gefolgt von einer besseren Anpassung an seine Verhältnisse. Die jungen Leute, die die Schule mit dem Reifezeugnis verlassen, bringen in das Leben ihres neuen Heimatlandes das Beste mit, was sie — ausser ihrer Kenntnisse und Bildung — zu geben haben: die Traditionen unserer Kultur und unserer geistigen Eigenart.

INTELLIGENTSUS

Teodor Künnapas

Intelligentsuse uurimise algatajaks on Alfred Binet (1857—1911), prantsuse ja üldse oma aja silmapaistvamaid psühholooge. Vastavad ettevalmistavad ideed olid aga liikvel juba möödunud sajandi viimasel aastakümnel.

Ameerika psühholoog James McKeen Cattell, kes oli olnud Wundti õpilane Leipzgis, oli a. 1890 esimesena võtnud tarvitusele mentaalse testi mõiste. Ka oli ta koostanud rea teste Columbia kolledži üliõpilaste testimiseks, nagu reaktsiooniaeg, valutundlikkus, nägemise ja kuulmise teravus, vahetegemine vihtide vahel ja tähtede otsene mäluulatus. Testide valikul oli Cattell mõjustatud Galtoni vaatest, et intellektuaalseid funktsioone on võimalik mõõta lihtsamate sensoorsete ja mootorsete testidega ja et lihtsamate funktsioonide mõõtmist tuleb eelistada täpsuselt. Jastrow (1893) oli arendanud neid teste edasi kõikidele asjasthuvitatuile.

Münsterberg (1891) astus juba sammu komplektsemate psühholoogiliste funktsioonide suunas, kui ta esitas teste õpilaste lugemise, verbaalse assotsiatsiooni ja mälu mõõtmiseks. Gilbert (1894) laskis õpetajaid hinnata õpilasi „üldise võime” (general ability) suhtes ja võrdles neid hinnanguid testide tulemustega.

Juba varem oli psühhiaatrite poolt kasutusele võetud intelligentsuse mõiste. Nii näiteks kirjutas Rieger aastail 1888—1889 intelligentsuse häireist ajuvigastuse tagajärjel. Kraepelin (1895) konstrueeris teste, et mõõta psühhiaatriliste patsientide harjumus-efekti, mälu ja väsimuse ja distraktsiooni vastuvõtlikkust. Seejuures kasutas ta küll peamiselt lihtsaid aritmeetilisi tehteid. Huvitav on märkida, et Oehrn, kes oli Kraepelini õpilane Tartu perioodil, juba a. 1889 oma doktori-väitekirjas kasutas pertseptiooni, mälu, assotsiatsiooni ja mootorsete funktsioonide teste, et uurida psühholoogiliste funktsioonide vahelisi korrelatsioone. Ta uurimus langes aga unustuse hõlma.

Aastal 1895 oli ka Binet kasutanud intelligentsuse mõistet, kui ta koos Henri'ga avaldas uurimuse "La psychologie individuelle" ajakirjas "L'Année Psychologique", mille ta oli asutanud veel samal aastal esimese prantsuskeelse psühholoogilise ajakirjana enda ja oma õpilaste uurimuste avaldamiseks. "La psychologie individuelle" on esimene diferentsiaal-psühholoogia eesmärkide ja meetodite süstemaatiline käsitus. Selles kirjutises esitas Binet selgelt oma seisukoha intelligentsuse probleemis ja vastandina senisele

seisukohale rõhutas, et intelligentsust on võimalik mõõta enam komplektsemate testidega. Analüüsidest tähtsamaid tol ajal kasutusel olevaid teste, leidis ta, et need tegelevad lihtsamate sensoorsete ja motoorsete funktsioonidega ega saa anda seepärast rahuldavaid tulemusi. Individuaalsed differentid tulevad aga nähtavale esijoonest komplektsete ülesannete lahendamise puhul. Seepärast tuleb viimaseid eelistada differentside uurimisel, järjekulult ka intelligentsuse mõõtmisel. Selle puuduse parandamiseks täiendas ta olemasolevaid teste 10 uue testiga, peamiselt mälu, kujutluse, fantaasia, tähelepanu ja sugestiivsuse kohta. Kuid Binet ei algatanud veel intelligentsuse uurimist.

Olukorda ei toonud muudatust ka saksa silmapaistva psühholoogi Ebbinghausi uurimus a. 1897. Selles ta väitis, et intelligentsus on võime kombineerida ehk integreerida kogemuses olemasolevaid andmeid ja esitas selle mõõtmiseks uue meetodi — tema nime järgi tuntud lausetäienduse testi.

Algatus tuli väljastpoolt. A. 1904 nimetas Prantsuse haridusminister komisjoni arstidest, õpetajatest ja teadlastest, et uurida nõrgaandeliste laste õpetamist Pariisi algkoolides. Üheks komisjoni liikmeks oli Binet. Nii oli Binet asetatud praktilise küsimuse ette: Kuidas on võimalik eraldada nõrgaandelisi õpilasi normaalseist? Küsimus vajab kiiret lahendamist ja Binet tegi seda kiirelt ning geniaalselt, pannes aluse intelligentsuse uurimisele.

Otseste tulemusena oma tegevusest komisjoni liikmena avaldas Binet juba järgmisel 1905 a. koos oma kaastöölise Theophile Simoniga esimese testide skaala intelligentsuse mõõtmiseks. See esialgne skaala koosnes 30-st ülesandest ehk testist, nagu neid nimetati. Esitatud testid olid valitud Binet varem avaldatud seisukoha alusel ja järjestatud raskuse järele.

A. 1908 ilmus uus, täielikult revideeritud skaala. Intelligentsuse arvestamiseks oli sisse toodud intelligentsuse vanus, mille alusel testid olid grupeeritud ja järjestatud. Igale eluvanusele oli ette nähtud vastavad ülesanded. Nõnda oli 3-ndale eluaastale ette nähtud testid, missuguseid normaalsed 3-aastased lapsed suutsid lahendada, 4-sse eluaastasse olid paigutatud need testid, mis olid lahendatavad normaalse 4-aastaste laste poolt ja nii edasi kuni 13-nda eluaastani. 1908. a. Binet testide skaala oli esimene vanuse skaala.

Kolmas taas revideeritud ja täiendatud skaala ilmus a. 1911, vähe enne Binet ootamatult varast surma. Skaala sisaldas vähemaid parandusi ja täiendusi võrreldes eelmisega ja oli pikendatud kuni täiskasvanu tasemini.

Binet testid kuuluvad individuaaltestide hulka. Neid esitatakse ainult ühele lapsele korraga. 10-aastasele on näiteks ette nähtud järgmised ülesanded: (1) Järjestada viis vihti raskuse järjekorras. (2) Joonistada peast kaks joonist otsekohe peale nägemise. (3) Vas-tata üldistele küsimustele. (4) Moodustada kaks erisisulist lauset

kolmest antud sõnast. (5) Leida üles absurdsusi etteloetud lühemates jutustustes. Need 5 eritesti luges Binet 10-aastasele normaalseiks. Lahendas 10-aastane kõik ülesanded, loeti ta intelligentsuse vanuseks samuti 10 aastat. Kuid tihti juhtus, et lapse positiivne ülesannete lahendamine ei lõppenud täisaastaga, vaid ta lahendas järgnevaist vanustest veel mitu ülesannet. Et kergendada intelligentsuse vanuse arvutamist, oli Binet poolt igale aastale määratud 5 testi, nii et iga lahendatud test andis ühe viiendiku intelligentsuse vanuse aastast. Lahendas laps näiteks lisaks 10-aastasele määratud ülesannete kolm testi, tõusis ta intelligentsuse vanus kolme viiendiku võrra, s.o. 10 $\frac{3}{5}$. Juhul kui 10-aastane laps ei suutnud lahendada kõiki oma vanusele määratud ülesandeid, loeti ta intelligentsuse põhivanuseks aasta, mille kõik testid ta suutis lahendada, ja lisati sellele nii palju viiendikke, kui mitu testi ta lahendas peale selle.

Veel enne 1908. aasta revideeritud skaala ilmumist said Binet-Simoni intelligentsuse testid väga suure tähelepanu osalisteks üle kogu maailma. Neid tõlgiti ja kohandati väga paljudesse keeltesse. Eelkõige ilmus Ameerikas revideeritud väljaandeid neist testidest, milledest suurima kuulsuse saavutas Stanfordi ülikooli juures toimunud standardiseerimine Termani juhatusel a. 1916, kandes Stanford-Binet testide nime. Siin suurendati üksiktestide arvu 90-ni ja võeti esimest korda tarvitusele intelligentsikvotsient (IQ). Seda väga olulist täiendamist intelligentsuse astme väljendamisel, et oleks võimalik võrrelda üksikuid eri vanuses indiviide üksteisega, oli varem diskuteerinud juba William Stern.

Stanford-Binet testide hilisem (1937) oluliselt muudetud revideerimine kannab Terman-Merrilli testide nime. Ta omab kaks paralleelvormi: L ja M vorm. See täiendus võimaldab taastestimise. Kumbki vorm sisaldab 129 üksiktesti. Teisest kuni viienda eluaastani on ette nähtud eritesti poole aasta kaupa, kuna nii noortel lastel pool aastat tähendab juba suurt edu intelligentsuses. Edasi, s. t. 6-st aastast kuni 14-ne aastani on testid esitatud aastate kaupa. Sellele järgneb normaalne täiskasvanu vanus, millele lisandub kolm eriaastet üleandekale täiskasvanule. Igale vanuseastmele, ka igale poolaastale alla kuue, on ette nähtud kuus eritesti Binet viie asemel, välja arvatud normaalne täiskasvanu aste, mis sisaldab 8 ülesannet. Terman-Merrilli järgi peetakse 10-aastasele normaalseiks järgmised kuus ülesannet: (1) Sõnavara (13 õiget sõnatähenähtuse definitsiooni). (2) Joonistada kaks joonist mälu järgi otsekohe peale nägemise. (3) Lugemine ja selle sisu edasiandmine. (4) Lausete mälu (lause pikkus 20 silpi). (5) Võimalikult paljude sõnade loetlemine ühe minuti jooksul. (6) Riimi leidmine antud sõnadele. Võrreldes mainitud ülesandeid Binet originaalsete testidega võime konstateerida väga ulatuslikku testide muutumist. Terman-Merrilli testid leiavad kasutamist ka veel tänapäev.

Kuhlmann-Binet esimene testide revideerimine on huvitav sellelt seisukohalt, et siin esmakordselt viidi testide skaala allapoole kuni kolmekuuliste imikute vanuseni (1912), haarates esmakordselt eelkoolialisi lapsi ja imikuiga. Uuemal ajal on toonud siia väärtuslikku lisa Gesell jt.

Juba varakult hakati kasutama individuaaltestide kõrval ka grupiteste. Esmakordselt võeti grupitestid suures ulatuses tarvitusele Ameerika sõjaväes Esimese maailmasõja ajal 1917—1918. Ameerika maailmasõtta astumisega tekkis vajadus kiirelt liigitada 1,5 miljonit noorsõdurit nende üldise intellektuaalse taseme seisukohalt, et leida neile sobivat paigutust sõjaväes. Robert M. Yerkesi juhtimisel töötati välja kaks testide seeriat, mida nimetati Army Alfa ja Army Beta. Esimene test oli üldiseks kasutamiseks, kuna teine oli konstrueeritud kirjaoskamatuile ja neile, kes ei valdanud küllaldaselt inglise keelt.

Alfa Army koosnes kaheksast testigrupist, mis olid järgmised: (1) Ülesande täitmine, näit. tõmba joon ringist 1 kuni 4 nii, et see läheb üle ringi 2 ja altpoolt ring 3. (2) Aritmeetilised ülesanded. (3) Praktiline otsustamine, näit. miks nisu on parem toit kui mais. (4) Sünonüümide ja vastandite leidmine. (5) Moodustada antud sõnadest lause ja öelda, kas see on õige või vale. (6) Arvuderea täiendamine. (7) Analogiatest. (8) Üldine informatsioon. Igas testigrupis olid ülesanded järjestatud raskuse alusel.

Kohe peale sõja lõpu hakati Army teste kasutama tsiviilelus, kohandades neid korduvalt. Nad olid omakorda eeskujuks enamikule intelligentsuse grupitestidele. Testide kasutamine kasvas tohutu suureks. Peagi leidis grupiteste igale vanusele ja igale isikutegrupile.

Eestis alustas ulatuslikumat intelligentsuse testimist Juhan Tork. Oma doktori-väitekirjas "Eesti laste intelligents" (1940) võttis ta kokku tohutu suure (üle 150 000 leheküljelise) algmaterjali testide näol, mida ta oli kogunud ja läbi töötanud üle 10 aasta.

Teise maailmasõja jooksul kasutati grupitestina Army General Classification Test (AGCT) veelgi suuremas ulatuses, kui see toimus Esimese maailmasõja ajal. Testitavate sõdurite arv oli nüüd üle 10 miljoni. Test sisaldas võrdsel arvul sõnavara, aritmeetilise arvutamise ja blokiloetluse ülesandeid. Testi keskmine oli 100 punkti ja standard deviatsioon (sigma) 20 punkti. Kui vaadelda tulemuste jaotumist standard deviatsioonis ja punktides, siis oli see järgmine:

I + 1,5 ja kõrgem	130 ja enam punkti	7 %
II + 0,5 kuni + 1,5	110 kuni 129 punkti	24 %
III — 0,5 kuni + 0,5	90 kuni 109 punkti	38 %
IV — 1,5 kuni — 0,5	70 kuni 89 punkti	24 %
V madalam kui — 1,5	alla 70 punkti	7 %

Võrdlemisi varakult konstrueeriti vastukaaluks Binet testide tüübile, kus verbaalne osa oli domineeriv, performans- ehk toimingutestid, mida oli võimalik kasutada kirjaoskamatu, võrkeelt kõnelevate, kurtide ja keeleliste raskustega laste ja täiskasvanute juures. Varasemate standardiseeritud performansstestide hulgast tuleb nimetada Pintner-Patersoni skaalat, ilmunud a. 1917. See skaala koosneb 15 testist, mille kasutamisel polnud vajalik ei kõnelemine ega kirjutamine ei testija ega testitava poolt. Mitmesugused plokid, lihtsate esemete või sündmuste pildid ja geomeetrilised kujundid olid nende testide peamiseks materjaliks. Hiljem on konstrueeritud rida selliseid teste, nagu näiteks Arthur performansstest. Ka varem mainitud Army Beta on näide performans-testi kohta, samuti pooled ülesanded Wechsler-Bellevue skaalas.

Täiskasvanute intelligentsuse testidest on tuntumaid Wechsler-Bellevue intelligentsuse skaala, mille konstrueeris New Yorgi Bellevue kliiniku direktor Wechsler aastal 1939. Kuna täiskasvanute juures kaotab oma mõtte intelligentsuse vanus, on Wechsler-Bellevue skaala punktide skaala, mitte vanuse skaala, nagu seda oli Binet oma. Ülesannete lahendamisel saavutatud punktid määravad intelligentsuse taseme. Ka ülalmainitud Army General Classification Test oli punktide skaala. Samuti kasutas Tork oma uurimuses punktide süsteemi. Punkte on alati võimalik üle viia ka intelligentskvotsiendile. Kõik sama tüüpi ülesanded olid koondatud ühte gruppi. Testigruppide arv oli 11. Igas grupis testid olid järjestatud raskuse alusel.

Wechsleri skaala sisaldab järgmised ülesannete grupid: (1) Informatsiooniküsimused. (2) Üldised mõistmisküsimused. (3) Otseine mäluulatus. (4) Sarnasused. (5) Aritmeetilised ülesanded. (6) Sõnavara. (7) Piltide järjestamine ajaliselt õigesse järjekorda. (8) Piltides esinevate lünkade täiendamine. (9) Modifitseeritud Kohsi kuubitest. (10) Pildi koostamine osadest. (11) Substitutsiooni ülesanded.

Kuna vajadus täiskasvanute intelligentsuse testide järgi oli suur ja Wechsleri skaala andis rahuldavaid tulemusi, siis levisid need testid kiiresti üle maailma. Rootsis on Wechsler-Bellevue skaala alusel koostatud CVB skaala, mis on, samuti nagu Wechsleri oma, kasutatav nii normaalsete täiskasvanute kui ka kliiniliste patsientide intelligentsuse määramisel. CVB skaala on konstrueeritud samadel printsiipidel nagu Wechsleri oma. Olulisemaks erinevuseks on, et CVB skaala on lühem, piirdudes vaid kaheksa esimese testigrupiga. CVB skaala on standardiseeritud Rootsi oludele.

CVB esimeseks testi grupiks on informatsioonitest. See koosneb 22 küsimusest, nagu näiteks, kui palju elanikke on Taanis. Küsimused on järjestatud raskuse järjekorras, alates kergemaga ja lõpetades raskemaga. Iga küsimuse vastamiseks on lubatud maksim-

maalselt 20 sekundit. Vastused ühele küsimusele võivad anda 0, 1 või 2 punkti vastavalt vastuse kvaliteedile.

Üldiseid mõistmisküsimusi on 14, nagu näiteks, mida tuleb teha, kui leitakse tänaval maas trammisõidu kuukaart, millele on kirjutatud omaniku nimi ja aadress. Antud vastuste hindamine toimub samuti nagu informatsioonitesti puhul.

Aritmeetiliste ülesannete arv on 10. Ülesanded loetakse katseisikule ette, välja arvatud kaks viimast, mis on raskeimad ja mida testitav ise saab lugeda vastavalt kaardilt. Vastavalt ülesande raskusele varieerub ka vastuseks antud aeg 15 kuni 120 sekundini.

Otsest mäluulatust testitakse numbrite ettelugemisega, mida katseisik peab otsekohe kordama samas järjekorras, teinekord vastupidises järjekorras ettelugemise järjekorrale. Vastamisviis on alati ette kindlaks määratud. Alatakse kolme numbriga ja suurendatakse seda arvu seni, kuni katseisik enam ei suuda neid veatult korrata. Maksimaalseks numbrite arvuks õiges järjekorras kordamisel on 9, vastupidises järjekorras 8.

Sarnasuse testi puhul on katseisiku ülesandeks leida olulised sarnasuse kahe võrreldava eseme vahel, näiteks pirni ja õuna vahel. Test koosneb 12-st võrreldavast mõistete paarist.

Sõnavara puhul tuleb iga sõna juures selgitada, mida selle all mõeldakse. Test sisaldab 26 sõna, mis on esitatud raskuse järjekorras.

Pilditäiendamise testi juures esitatakse testitavale ükshaaval rida pilte, kuna igakord puudub mingi oluline osa. Katseisik peab nimetama puuduva osa, milleks on 20 sek. aega kasutada, nagu tavaliselt CVB testi puhul. Ülesannete arv on 14.

Piltide järjestamisel asetatakse katseisiku ette lauale teatud arv pilte kindlaks määratud järjekorras. Esitatud pildid kujutavad mingisugust sündmust ajalises järjekorras, nagu näit. a) lind chitab pesa, b) haudub pesal mune ja c) toidab poegi. Katseisiku ette on nad aga paigutatud mitte õiges ajalises järjekorras. Testitava ülesandeks on pildid ümber paigutada õigesse järjekorda. Selliste pildiseeriade arv on 10.

Olulisemaid erinevusi varasemate ja praeguste intelligentsuse testide vahel on testi usaldatavuse määramine reliabiliteedi (usaldusväarsuse) ja valideeriteedi (kehtivuse) abil. Olevikus ei lasta välja ühtegi testi, ilma et oleks määratud selle reliabiliteet ja valideeriteet. Seepärast uemate testide usaldatavus on palju suurem varasemate omast.

Testi reliabiliteedi all mõeldakse, kui täpselt mõõdab test seda, mida ta on ette nähtud mõõtma, mõeldakse seega testi sõltumatust juhusest. Igat testi võib vaadelda kui mõõdupuud. Nagu igal mõõdupuul, nii on ka testil oma täpsus, millega ta mõõdab intelligent-sust. Üldiselt on kehtiv, et juhus mõjustab seda testi rohkem, millel on vähem ülesandeid võrreldes testiga, mis koosneb suuremast ar-

vust ülesannetest. Seepärast on loomulik, et test koosneb tavaliselt suuremast arvust üksiktestidest ehk ülesannetest. Selle maksimaalse arvu piirajaks teiselt poolt on testitava väsimus. Püütakse hoiduda sellest, et üksiktestide arv ei muutuks nii suureks, et see võib mõjuda väsitavalt testitavale. Väsimuse juurdetulekuga liituks juha uus ebasoodne faktor testi tulemuste tõlgitsemisel.

Testis esinevaid ülesandeid ja sellega ka testi ennast võib võrrelda kui teatud samplit (juhusproovi) väga suurest, teoreetiliselt piiramata arvust ülesannetest, mis kõik võiksid olla konstrueeritud sama printsiibi järgi nagu faktiliselt kasutatavad ülesanded. Kui näiteks valitud antud arvude rida leatud lahendusfrekventsiga on teiste arvude rea asemel sama lahendusfrekventsiga ja välise kujuga, siis seda võib vaadelda kui juhusust. Sellised juhuslikkused võivad mõjustada testi tulemusi. Seepärast on arusaadav, mispärast üks ja sama indiviid ei saavuta sama resultaati kahe sama printsiibi järgi konstrueeritud paralleelses testis. Siia lisanduvad ka veel teised juhuse mõjutused, nagu ebakindlus teatud vastuse hindamisel, kontakt testitavaga.

Rahuldav reliabiliteet on esimene eeldus, et testi praktiliselt kasutada. Reliabiliteedi määramine on seega testi elementaarne kontrollmeetod. Sellega määratakse, kui täpne mõõdupuu kasutatav test on. Seepärast on arusaadav, et tänapäev ei lasta välja ühtegi testi, mille reliabiliteet ei oleks rahuldav.

Reliabiliteedi määramine toimub peamiselt kolme meetodiga: (1) Paralleeltest. (2) Poolitamismeetod (split-half). (3) Uuesti-testimise meetod. Eelistatavamaks meetodiks on poolitamismeetod. Siin proovitakse ainult testi konstantsust, kahe ülejäänud meetodi puhul aga ka veel objekti konstantsust. Rahuldava reliabiliteedi korral peab korrelatsioonikoefitsient olema 0,90. Heade testide juures on see tavaliselt 0,95.

Intelligentsuse teste kontrollitakse ka veel validiteedi seisukohalt. Viimase all mõeldakse testi omadust mõõta seda, mida ta on määratud mõõtma. Validiteedi koefitsiendi annab testi korrelatsioonikriteeriumiga. Hea validiteedi eelduseks on hea reliabiliteet. Validiteet ei saa olla suurem kui ruutjuur reliabiliteedist. Praktikas on ta sellest alati väiksem.

Validiteedi määramise raskuspunktiks on küllalt usaldatava kriteeriumi leidmine. Tavaliselt tarvitatakse eksternseid, testist väljaspool olevaid kriteeriume, näiteks õppeedukust. Viimane aga sõltub paljudest faktoritest, nagu huvi, hool, kodune miljöö jne., mitte ainult intelligentsusest üksinda. Seepärast on testi tulemusi võrreldud selle asemel õpetajate ja teiste isikute hinnangutega intelligentsuse kohta, keda on arvatud kompetentseiks andma vastavaid hinnanguid. Kogemus on aga ka siin näidanud, et erinevad hindajad võivad väga erinevalt hinnata üht ja sama indiviidi intelligentsuselt. Subjektiivseil hinnanguil on seega madal reliabiliteet. Siiski

sega puudust on võimalik vähendada teatud määral, kui lastakse väga paljudel hinnata ja arvutatakse neist hinnanguist keskmine. Arusaadavalt peavad subjektiivsed hinnangud olema tehtud iseisvalt, sõltumatult teistest kaashindajatest. Vastasel korral on tegemist nn. halloo-efektiga.

Mõnikord kasutatakse valideerimise määramisel korrelatsioone teiste testidega. See on siiski sageli eksiteele viiv. Oletame, et oleme saanud kõrge korrelatsiooni kahe testi vahel. See ütleb ainult seda, et mõlemad testid mõõdavad sama. Seejuures aga jääb küsitavaks, mida nad mõõdavad, s.t. valideerit jäeb määramatuks. Siiski on teiselt poolt aastate jooksul kristalliseerunud rida teste intelligentsuse testide raudvaraks, mida on võimalik kasutada.

Kutsete puhul on kasutatud valideerimise määramisel kriteeriumina ka edu edaspidises kutsetegevuses, nagu näiteks kontoristide juures. Intelligentsuse puhul on seda siiski palju raskem teha, kuna intelligentsus pole kutseline sobivus.

Faktoranalüütiline uurimus on näidanud uut teed. Üksikud kindlaks tehtud faktorid võiksid ise olla kriteeriumiks. Vastandina eel-pool mainitud kriteeriumidele võiks seda kriteeriumi nimetada inter-nenseks, s.t. testis endas peituvaks. Selline menetlus eeldab aga, et kasutamisele tulevad faktorid ise on vastuvaidlematult kindlaks tehtud. On märgata kalduvust neid kriteeriume üha suuremal määral kasutada vastavalt sellele, kuivõrd vastavad meetodid ise välja kujunevad ja kuivõrd faktorid ise objektiviseeruvad.

Intelligentsuse uurimise raskemaid probleeme on küsimus, mis on intelligentsus. Eel-pool kuulsime, et Ebbinghaus defineeris intelligentsust kui kombineerimisvõimet. Binet kasutas intelligentsuse mõistet kõrgemate ja komplitseeritumate psüühiliste protsesside kogumiku väljendamiseks. Olulisena tõstis ta seejuures välja tähelepanu, kujutlusmassi rikkust ja kriitilist otsustamisvõimet. Hiljem rõhutas ta veelgi enam otsustamisvõimet kui intelligentsuse karakteristset tunnust.

Kauemat aega oli üldiselt vastuvõetav William Sterni intelligentsuse definitsioon, mille järgi intelligentsus on üldine psüühiline kohanemisvõime uutele ülesannetele ja elutingimustele. Hiljem ta muutis oma definitsiooni järgmiselt: Intelligentsus on võime mõtlemise abil otstarbekohaselt kohaneda uutele nõuetele ja olukordadele, mil-lesse organism satub esmakordselt. Sterni seisukohta jagati ka paljude teiste psühholoogide poolt. Nii nägi Claparède intelligentsuses kohanemisinstrumenti vastandina instinktile ja harjumusele.

Sterni seisukohta võib illustreerida Kavala Antsu ja Vanapagana kujudega eesti rahvaluulest. Esimene kehastab intelligentset, teine ebaintelligentset käitumist. Esimese juures esineb kohanemine uutele olukordadele, teise juures puudub see. Võtame külviloo. Kevaldel külvatakse naereid ja lepatakse kokku, et peremees saab peal-mise osa ja sulane alumise. Sügisel näeb Vanapagan, et ta on saa-

nud lehed ja mõtleb, et järgmisel kevadel ta on targem. Tulebki uus kevad ja otsustatakse seekord külvata nisu, kusjuures pemees võtab endale alumise osa. Aga ta pole tähele pannud, et naeri asemele on tulnud nisu. Ta käitub stereotüüpsealt ka muutunud olukorras, vastandina intelligentsele käitumisele.

Kohanemist uutele seniolematuile elutingimusele võib panna tähele samuti loomade juures. Silmapaistvaid tulemusi saavutas inimahvidega Wolfgang Köhler, kes sünnilt on tallinlane, kui ta noore psühholoogina Esimese maailmasõja ajal viibis teaduslikul otstarbel Tenerifa saarel Kanaari saarestikus.

Köhleri katseisikud, šimpansed elasid puurides, kus neile oli võimalik esitada uusi elutingimusi ja jälgida nende käitumist ettenähtud ülesande lahendamisel. Ühe katse puhul oli šimpanside maiuspala banaanid paigutatud üles kõrgele puuri lakke. Samasse puuri seinä äärde, kõrvale oli asetatud mõned kastid. Loomad puuris tegid korduvalt asjatuid katseid hüpata üles banaanide alla, et sel teel saavutada ihaldatud toitu, katsusid ronida üles seinä mööda, jooksid edasi-tagasi, tulid seejuures kastide juurde, hüppasid sealgi üles kastidelt ja isegi korduvalt, kuid ilma õigele lahendusele tulemata. Lõppeks arukam nende hulgas, silmates juhuslikult samaaegselt kaste ja puuvilja puuri lae all, jäi nagu mõttes hetkeks seistama oma askeldusis. Ta näoilmes võis panna tähele muudatust, nagu saaks ta aru ning mõistaks olukorda. Köhler räägib ahaa-elamusest sel puhul. Kiiresti haaras ta ühe kasti ja kandis selle banaanide alla. Kuid sealt üles hüpatas selgus siiski, et alus oli veel liiga madal. Ta lisas juurde paar uut kasti, ronis neile ja sealt üles hüpatas lahendaski ülesande rahuldavalt ja sai kätte banaanid. Oli ülesanne kord juba lahendatud, ei teinud selle lahendamine edaspidi korduvate katsete puhul enam mingisugust raskust. Ka paljudele teistele ahvidele ei valmistanud ülesande rahuldav lahendamine enam suuremaid raskusi, kui nad olid varem olnud pealtvaatajaks, kuidas see toimub, ehkki nad iseseisvalt sellele ei tulnud. Siiski oli olemas ka selliseid andetuid šimpanseid, kes küll olid korduvalt pealt näinud sihileviivat käitumist, kuid kui neid endid sellesse olukorda paigutati, ei suutnud nad tulla õigele lahendamisele.

Ühe teise katse puhul olid banaanid asetatud väljaspoole puuri ja nii kaugele, et kui ahv sirutas oma käe võrede vahelt nende haaramiseks, käsi ei küündinud eesmärgini. Puuri sisemusse, eemale banaanidest, oli paigutatud kaks lühikest bambusekepikest, mida oli võimalik pikendada ühte neist kepikestest teisesse asetades. Rahuldav lahendus oli võimalik vaid sel puhul, kui mõlemat kepikest oli pikendatud üheks pikemaks kepiks. Ainult Sultan, andekaim šimpansidest, suutis selle ülesande lahendada. Oma hiilgavate katsetega näitas Köhler veenvalt, et intelligentseuse mõistet tuleb laiendada ka kõrgemate loomade käitumisele.

Spearman oli juba varem (1904) avaldanud intellektuaalsete

aktiivsuste kohta üldiselt seisukoha, mille alusel see koosneb üldisest fundamentaalsest funktsioonist, millele iga antud intellektuaalse aktiivsuse puhul lisandub sellele aktiivsusele spetsiifiline funktsioon. Seda oma üldist vaadet rakendas Spearman hiljem ka intelligentsuse mõiste kohta. Seejuures oli ta juhitud lähelepänekust, et kaks testi kunagi ei anna sama tulemust, kuid nad näitavad siiski tugevat, vahel koguni väga kõrget positiivset korrelatsiooni ehk seost endi vahel. Olemasolevat positiivset korrelatsiooni üksikute testide vahel seletas ta oletusega, et igas intelligentses tegevuses võib analüüsimise korral leida kaks faktorit: üldine ehk G-faktor ja spetsiifiline ehk S-faktor. G-faktori arvas Spearman olevat konstantse ühe ja sama isiku juures kõikide eritestide puhul. G-faktor vastaks seega üldisele intelligentsuse tasemele. S-faktoreid on aga seevastu arvult palju ja nad vahelduvad testilt testile üle minnes. Igas testis saavutatud tulemus sõltub seega konstantsest G-faktorist ja sellele testile spetsiifilisest S-faktorist. Varieeruv on aga mitte ainult S-faktori intensiivsus vaid ühtlasi ka G- ja S-faktorite suhe kui selline. Mõni testi liik sisaldab G-faktorit suuremal määral, teine selle vastu vähemas ulatuses. Ruumilisi vahekordi sisaldavate testide juures langeb G-faktorile näiteks 80 protsenti, üldistamise testide korral 65 protsenti, mälu-testide puhul aga 30 ja mootorsete ülesannete kasutamisel vaid 5 protsenti. Ülejäänud osa langeb S-faktorile, mootorsete testide korral 95, kuid ruumiliste suhete juures ainult 20 protsenti.

G- ja S-faktorite kõrval võib esineda ka grupi-faktoreid. Viimased on üldisemad kui S-faktorid, kuid G-faktoriga võrreldes on nad siiski enam piiratud. Kui kaks või enam jõudlust on väga lähedased üksteisega selle tõttu, et nad sisaldavad väga sarnaseid S-faktoreid, siis neile S-faktoreile ühine osa moodustabki vastava grupi-faktori. Nii võib Spearmani arvates kõnelda loogilisest, aritmeetilisest, sõnalisest, praktilisest ja musikaalsest grupifaktorist.

Küsimuse edasises arengus on silmapaistval kohal L. L. Thurstone ja ta rohkearvulised kaastöölised. Ta kasutas nn. multipel faktoranalüütilist meetodit suuremas ulatuses. Ühes uurimuses (1938) kasutati 60-st üksikülesandest koosnevat testi paarisaja isiku testimiseks. Faktoranalüüsi abil tehti kindlaks rida intelligentsuse faktoreid, andes neile kindlakujulise tõlgenduse. Nendest faktoritest on järgmised seitse leidnud kinnitamist ka hilisemais sellelaadilisis uurimuis.

(1) V-faktor — verbaalne ehk sõnaline arusaamine — esineb eeskätt testides, mis esitavad nõudeid keelelise seose mõistmisele, keelelise materjali mõtte leidmisele. V-faktori teenistuses on näiteks vastandite, sünonüümide ja analoogia testid.

(2) W-faktor — verbaalne liikuvus, võime kiiresti leida vajalik sõna — sisaldub ülesannetes, kus tuleb olemasolevaist tähtedest koostada sõnu, kirjutada või loetleda võimalikult palju sõnu, mis

algavad teatud tähtedega, näit. s-ga, või lõpevad teatud tähtede kombinatsiooniga, nagu -mine.

(3) S-faktor — spatsiaalne ehk ruumiline faktor, võime aru saada ruumilistest suhetest ja relatsioonidest — esineb testides, kus tuleb opereerida kujutluses mingi figuuriga mitmesuguseis asendeis. Siia kuuluvad muu hulgas ka kuubitest ja labürint.

(4) N-faktor — numbriline faktor — esineb testides, kus tuleb rakendamisele esijoones neli aritmeetilist tehet. Seda faktorit ei tule vahetada matemaatilise andekusega.

(5) R-faktor — loogiline faktor, eeskätt induktiivne — sisaldub paljudes intelligentsuse testides, nagu arvude ridade täiendamine, tähtede ridade täiendamine, figuuride klassifikatsioon.

(6) P-faktor — pertseptsiooni ehk taju faktor — esineb testides, mis nõuab kiiret arusaamist vormist, nagu kiire lugemine ja korrektuuri lugemine.

(7) M-faktor — mälu faktor — esineb mitmesugustes mälu testides, nagu järele öelda samas järjekorras kuulnud numbreid või ette loetud lauset.

Mainitud faktoreid pidas Thurstone põhilisteks ja nimetas neid nende fundamentaalse iseloomu tõttu primaarseiks abiliteetideks (vaimuanneteks). Nende vaheline korrelatsioon on võrdlemisi nõrgalt positiivne, keskmiselt ainult 0,30. Neid korrelatsioone on Thurstone püüdnud tagasi viia ühele, kõikidele primaarsetele abiliteetidele ühisele faktorile, mis on teisejärguline. Primaarsed abiliteedid varieeruvad võrdlemisi sõltumatult sellest ühisest G-faktorist ja omavad tugevasti spetsiifilist iseloomu. Seepärast on G-faktor Thurstone'i juures väga väikese tähtsusega ja seda ei tule vahetada Spearmani omaga.

Primaarsed abiliteedid ei tarvitse esineda igas testis. Samuti on põhjust arvata, et eri testides nad esinevad mitmesuguses ulatuses, vastavalt testi iseloomule. Nende arv on ainult esialgselt seitse. Nende kõrval leidub veel teisi, millelele on osaliselt juba vihjatud eriuurimustes. Ühes sellises uurimuses pertseptsiooni kohta kasutas Thurstone 40 üksiktesti, millelele oli suuremal või vähemal määral pertseptsiooni iseloom. Analüüsides selle testi tulemusi jõudis ta seisukohale, et on olemas mitu pertseptsiooni faktorit, milledest vaid üksikuid suudeti psühholoogiliselt rahuldavalt tõlgendada. Kindlamailmelisemaiks kujunesid seejuures järgmised kolm: pertseptsioonikiirus, reaktsioonikiirus ja otsustamiskiirus teatud pertseptsioonilises valikuolukorras.

Thurstone'i faktoranalüütiline uurimus näitab, et pole olemas üldist intelligentsust kui seesugust. Selle asemel on olemas palju intelligentsusi vastavalt eri faktoreile. Teiste sõnadega, intelligentsus avaldub paljudes dimensioonides. Eri testidega, kuigi nende ülesandeks on mõõta üldist intelligentsust, määratakse tegelikult eri

faktoreid eri ulatuses. Intelligentskvotsient oleks seega nagu suvaline keskmine, näidates tsentraalset tendentsi, kuid jätab lähemalt määritlemata, missugused faktorid ja kui suures ulatuses selle taga seisavad.

Inimliku intelligentsuse komponentide avastamine on jätkunud Thurestone'i poolt näidatud suunas kuni tänapäevani. Eeskätt on see toimunud viimaseil aastail Lõuna-Kalifornia Ülikoolis Ameerikas J. P. Guilfordi juhtimisel. Nii Guilfordi ja ta suurearvulise kaastööliste kui ka teiste poolt kindlaks tehtud intelligentsuse faktorite arv on kasvanud väga suureks.

Guilfordi uurimustes seisavad esikohal loova mõtlemise abilitetid. Kuid Guilfordi peateeneks tuleb siiski lugeda ühtlustava teooria kujundamine inimese intellektist, millega tuntud primaarsed intellektuaalsed abilitetid organiseeritakse ainuliseks süsteemiks. Seda süsteemi nimetab Guilford intellekti struktuuriks.

Intellekti struktuuri kui teoreetilise mudeli aluseks on faktorite kolmekordne liigitelu, lähtudes sarnasusest üksikute faktorite vahel. Võttes liigitamise aluseks tegevused ehk operatsioonid, saame järgmised viis intellektuaalsete abilitetide gruppi: teadasaamine, mälu, konvergentne mõtlemine, divergentne mõtlemine ja hindamine. Teadasaamine on mingi avastamine või taasavastamine või taasäratundmine. Mälu tähendab selle säilitamist, mida on teada saadud. Loova mõtlemise kaks suunda esitavad uut informatsiooni juba olemasolevast ja meenutatud informatsioonist. Divergentse (hajuva) mõtlemise puhul mõtlemine nagu hajub erisuundadesse, otsides variabiliatei, konvergentse (koonduva) mõtlemise korral informatsioon on juhitud ühele õigele vastusele või ühele äratuntud parimale või konventsionaalsele vastusele. Hindamises saavutame otsustusi headuse, korrektsuse, sobivuse või adekvaatsuse suhtes selle üle, mida teame, meenutame ja loome produktiivse mõtlemisega.

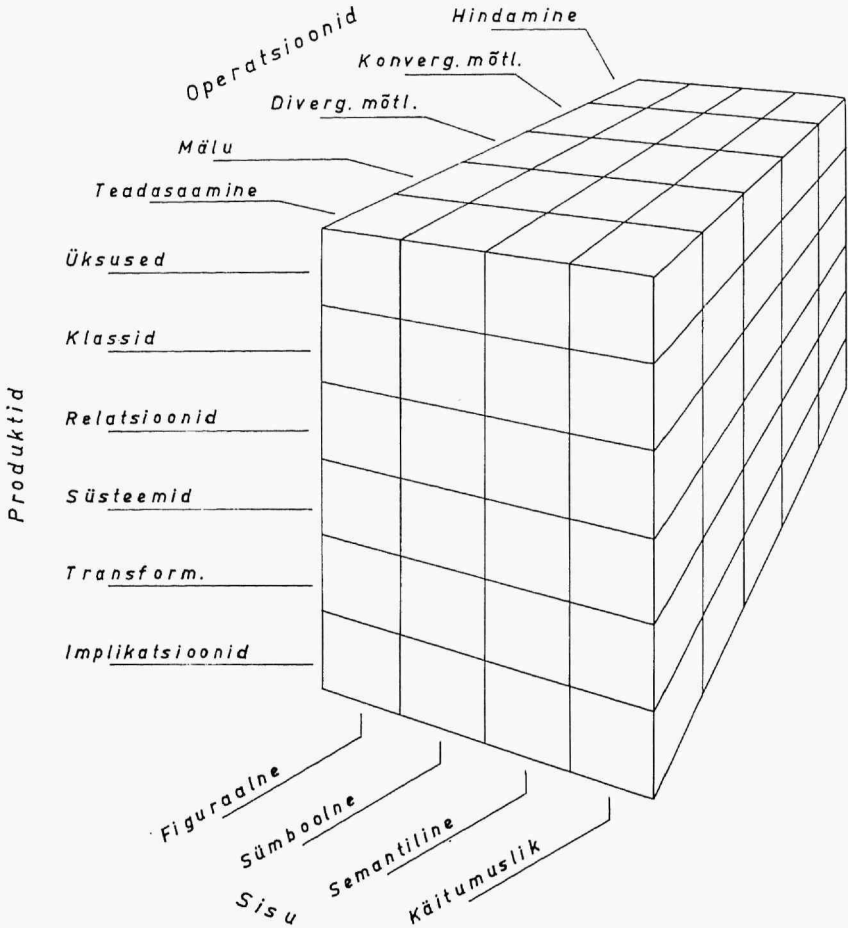
Intellektuaalsete faktorite teise liigituse aluseks on nende sisu või materjal. Senini tuntud faktorid sisaldavad kolme liiki materjali, kuna nad võivad olla figuraalsed, sümboolsed või semantilised. Figuraalne materjal on konkreetne ja tajutav meeltega. Nad ei esinda midagi peale iseenda. Visuaalse materjali omadusteks on suurus, kuju, värv, asukoht, tekstuur. Kuulmise ja lõppimise meeltega tajutud esemil on teised omadused. Sümbolne sisu koosneb tähtedest, numbritest ja teistest konventsionaalseist märkidest, mis tavaliselt on organiseeritud süsteemi, nagu alfabeet või numbri-süsteem. Semantiline sisu on sõnalise tähenduse vormis.

Kui erinevaid tegevusi kasutada erinevate sisude kohta, võime saada kuus järgmist põhiprodukti: üksused, klassid, relatsioonid (vahekorrad), süsteemid, transformatsioonid (ümberkujundused) ja implikatsioonid (ootused). Faktoranalüüsi seisukohalt on need kuus senini tuntud produktide põhiliigid. Neisse on võimalik Guil-

fordi arvates valada kogu olemasolev informatsioon psühholoogiliselt.

Intellekti faktorite kolme põhiliigitamist on Guilford piltlikult kujutanud kuubi kujuliselt, nagu näitab joonis 1. Selles intellekti

Joonis 1.



struktuuri teoreetilises mudelis iga dimensioon esindab faktorite ühte põhisuunda. Sügavuse dimensioonile on paigutatud kõik tegevuste põhiliigid, teisele vertikaalsele dimensioonile on asetatud produktide kategooriad ja kolmandal horisontaalsel dimensioonil asetsevad sisu põhiklassid. Neljanda kategooriana on sisu dimensioonile paigutatud "käitumise" põhiliik. See on aga toimunud täieli-

kult teoreetilistel kaaluftlustel, et esitatud teoreetiline mudel sisaldaks ka seda üldareaali, mida nimetatakse "sotsiaalseks intelligent-suseks". Senini ei ole aga viimaselt alalt veel ühtegi faktorit kindlaks määratud. Koguulatuses sisaldab Guilfordi intellekti struktuuri kuub $4 \times 5 \times 6$, s. o. 120 rakukest. Igasse rakukesse on ette nähtud vastav faktor, mida saab lähemalt iseloomustada kolmelt seisukohalt: tegevuselt, produktilt ja sisult. Senini on kindlaks tehtud umbes 60 faktorit. Ülejäänud 60 on veel ootamas avastamist. Guilfordi mudeli silmapaistvaks paremuseks ongi asjaolu, et juba nüüd on võimalik ette iseloomustada uusi tegelikult avastamatuid faktoreid. Neile on ette nähtud isegi vastav koht kogusüsteemis.

Mudeli selgitamiseks olgu toodud mõned näited. Joonisel 1 asetseb vaatlejaile kõige lähema vertikaalse kihina kognitiivsete (teadasaamiste) abilitetide kiht. Jättes välja neljanda kolumnina esineva käitumiskolumni, mis on veel täielikult tundmatu, sisaldab kognitiivsete faktorite kiht 18-rakulise matriisi, milledest igaüks sisaldab mingisuguse informatsiooni teadasaamise abilitedi. Selguse mõttes on see esimene kiht esitatud eraldi tabelina 1.

Tabel 1. Kognitiivsete faktorite matriis.

Produkt	S i s u		
	Figuraalne	Sümboolne	Semantiline
Üksus	Visuaalne teadasaamine Auditiiivne teadasaamine	Sümboolne teadasaamine	Verbaalne teadasaamine
Klass	Figuraalne klassifikatsioon		Semantiline klassifikatsioon
Relatsioon	Figuraalsed relatsioonid	Sümboolsed relatsioonid	Semantilised relatsioonid
Süsteem	Spatsiaalne orienteerumine	Sümboolsed muustrid	Üldine arutlus
Transformatsioon	Figuraalne transformatsioon		Semantiline transformatsioon
Implikatsioon	Pertseptuaalne ettenägemine		Mõisteline ettenägemine

Esitatud tabelist paistavad silma kolm tühja ruutu. See tähendab seda, et need kognitiivsed faktorid on alles avastamata. Ülejäänud 15 abiliiteeti on juba tuntud. Samuti on olemas häid teste nende määramiseks.

Esimeses reas asetsevad kolm (informatsiooni) üksuste teada-
saamise liiki. Figuraalse ala abiliiteedi määramisel kasutatakse näiteks objektide siluettkujusid, milledes suuremal või vähemal määral on välja jäetud osad, et nende taastundmist raskendada. Samasse matriisi ruutu kuuluvad visuaalsete figuuride kõrval ka audiitiivsed kujundid meloodiate, rütmide ja häälikute kujul ja samuti kinesteesilised kujundid. Kolme faktori olemine samas ruudus või rakukeses — mis arvatavasti on eriabiliteedid, kuigi seda pole veel kindlaks tehtud — vihjab sellele, et figuraalses kolumnis üldiselt võib oodata igas ruudus rohkem kui üht abiliiteeti, vastavalt meelte organite modaliteetidele. See oleks siis neljas dimensioon, kuhu oleks paigutatud sisulised erinevused vastavalt üksikutele meeleorganite modaliteetidele.

Sümboolsete üksuste taastundmise abiliiteeti määratakse anagrammistega, kus antud tähtedest tuleb teatud aja jooksul moodustada nii palju sõnu kui võimalik, ebatäielikkude sõnade testiga, kus üksikutes sõnades esinevaid tühje kohti tuleb täita vastavate tähtedega, nii et selle tulemusena kujuneksid tuntud sõnad, või testiga, kus segipaisatud tähtede õigesse järjekorda asetamise läbi saadakse tuttavad sõnad.

Semantiliste üksuste puhul kasutatakse sõnade tähenduste teadmise testi, mida tavaliselt nimetatakse sõnavara testiks, aga samuti loetud katkendeist arusaamise testi, kus tuleb peale lugemise edasi anda selle sisu. Ka üldine informatsioonitest kuulub siia kategooriasse.

Mõlema viimase faktori võrdlemisel ilmneb, et tuntud sõnade ja tähtede struktuuri taastundmine ja sõnade tähenduste teadmine on sõltuvad täielikult erinevaist faktoreist — esimene sümboolsete, teine verbaalsete üksuste taastundmise abiliiteedist.

Matriisi teises reas asetsevad üksikute klasside või liikide äratundmine. Ruumi puudusel tuleb loobuda näidete toomisest vastavate testide kohta. Kolmandasse ritta on paigutatud relatsioonide ehk vahekordade abiliiteedid, neljandasse faktorid, mis võimaldavad arusaamist süsteemidest, viiendasse transformatsioonide ehk ümberkujundamiste ja viimasesse implikatsioonide ehk ettenägemiste abiliiteedid. Implikatsiooni puhul indiviidil tuleb minna väljaspoole seda informatsiooni, mida talle antakse, kuid siiski mitte selles ulatuses, mida võiks nimetada juba järelduste tegemiseks. Õigem on öelda, et ta ekstrapoleerib. Näiteks teatud antud informatsioonist ta ootab või näeb ette tuleviku suhtes vastavaid konsekvantse. Ettenägemist seoses figuraalse materjaliga saab testida näiteks paberi-ja-pliatsi labürintide testiga.

Analoogiliselt kognitiivseile abiliteetidele võib esitada matriise ka mälu, divergentse mõtlemise, konvergentse mõtlemise ja hindamise abiliteetide kohta. Võtaksime näiteks divergentse mõtlemise matriisi, leiaksime esimese rea esimeses ruudus, s. o. figuraalses kolumnis tühja koha, kuhu vastav faktor ootab kindlaks määramist. Sümbolises ruudus asetseks tuntud sõnade voolavuse faktor, mida on kerge testida sõnade loetlemisega, võimalikult palju antud piiratud aja jooksul, mis vastavad esitatud tingimusele, näit. lõpevad lõpuga -mine. Kolmandast, semantilisest ruudust leiaksime kujutluste voolavuse abiliteedi. Siin võiks esineda näitena ülesanne — loetleda võimalikult palju objekte, mis on ümmargused ja söödavad. Winston Churchill omas seda abiliteeti väga suurel määral. Kõneldakse, et Clement Attlee olevat temast õelnud, et ükskõik milline küsimus kerkis üles, Churchillil olevat alati olnud öelda selle kohta kümme ideed. Raskus seisis selles, jätkas Attlee, et ta ei teadnud, milline oli parim. Viimane märkus vihjas ühele nõrku- sele hindamise abiliteetide hulgast.

Võrreldes Binet, Sterni, Spearmani, Thurstone'i ja Guilfordi seisukohti intelligentsuse mõiste selgitamisel, näeme järgmist. Neist viiest kaks vanimat, Binet ja Sterni omad, ei tunne üldise ja spetsiifiliste faktorite eraldamist. Sterni vaimne kohanemine on mõeldud kui üldine intelligentsus. Samuti olid Binet testide skaalad ette nähtud intelligentsuse kui sellise testimiseks. Spearmani järgi on olemas nii üldine G-faktor kui ka spetsiifilised faktorid, avaldades erinevais vahekorris erinevate testide juures. Uusimaist seisukohtadest Thurstone väitis, et on olemas spetsiifilised faktorid kui primaarsed abiliteedid ja et üldist intelligentsuse faktorit niisama hästi nagu ei olegi olemas, kuna viimase all võib kõige paremal korral mõelda nõrka olevat positiivset korrelatsiooni üksikute faktorite vahel. Ja Guilfordi intellekti struktuuri kujutavas kuubis ei ole kohta üldisel intelligentsusel ega sellist kohta pole ette nähtud ka tulevikus. Võib-olla ei olegi erinevus Binet ja Guilfordi vahel nii drastiline, kui meenutame, et ka Binet mõtles intelligentsuse all erinevate psüühiliste funktsioonide kogumit ja ta skaalad sisaldasid vastavalt ülesandeid väga erinevalt aladelt.

INTELLIGENCE

Teodor Künnapas

SUMMARY



Doc. Teodor Künnapas

Preliminary ideas about the investigation of intelligence made their appearance already in the 1890-ies. First of all the tests presented by Cattell, Kraepelin and Ebbinghaus have to be mentioned.

Although Binet, too, was already then occupied with problems of intelligence, his investigation of intelligence, nevertheless, started at the beginning of this century when his three scales of intelligence tests were published in rapid succession. These tests spread rapidly all over the world, especially in America where a number of different revisions were prepared, the most famous of which was developed under the direction of Terman at Stanford University, known as the Stanford-Binet. A later revision is known by the name of Terman-Merrill.

Beside individual tests group tests were also introduced at an early stage. The first extensive group tests were the Army Alfa and the Army Beta. Soon group tests were being devised for all ages and types of persons. In Estonia a comprehensive investigation was carried out by J. Tork. Tests of a prevailing verbal character were soon completed with performance tests, one of the earliest being the Pintner-Paterson Scale. One of the most widely

known adult intelligence tests is the Wechsler-Bellevue Scale which served as model for the CVB Scale constructed in Sweden into which eight of the first types of tests were taken over.

The thrustworthiness of intelligence tests is determined by means of their reliability and validity. The reliability of a test signifies the exactitude with which it measures what it is supposed to measure, or the degree in which separate, independent tests of the same ability agree with each other. Three principal methods are used to establish the coefficient of reliability: (1) split-half, (2) retest, and (3) parallel test methods. The validity of a test means its ability of measuring what it is supposed to measure. It is expressed in terms of a coefficient of correlation representing the relationship of a test to some criterion. The difficulty of establishing the validity consists in finding an adequate criterion. As such may be used study achievements, subjective ratings, other wellknown intelligence tests and established factors of intelligence.

One of the most difficult problems met in investigating intelligence is that of finding out what intelligence is. Definitions given by Binet, Stern and Spearman were discussed. Köhler's experiments with anthropoid apes demonstrated that human intelligence has to be completed with animal intelligence.

In the United States, Thurstone has been the leader in promoting the hypothesis of multiple factors of the primary-trait type of intelligence and in providing a generalized type of factor-analysis procedure that is quite commonly used. By this procedure, we find little or no evidence for a unitary intellectual ability but much evidence for a large number of primary intellectual abilities. Seven of these are illustrated with examples.

More recently Guilford at the University of Southern California has continued the investigation of the factors of human intelligence, especially the abilities of creative thinking. His theoretical model of the structure of intellect is outlined and exemplified.

USUÕPETUSE TÄHTSUSEST KOOLIS JA KODUS

Konrad Veem

Usuõpetus õppeainena on saanud küsitavaks tänapäeva avalikes koolides. Püüdes seda lühidalt arutada loobume dogmaatiliste positsioonide argumentide vaatlusest, olgu need poolt või vastu.

Küsimusmärk usuõpetuse kohal väljendab mitmesuguseid kahtlusi. Esiteks arvatakse päris üldiselt, et Piibli õpetus elu tekkimise, inimese ja maailma kohta ei seisa kooskõlas loodusteadusega. Teiseks võib tähele panna usu tagasiminekut päris üldiselt, mida kodu nõrk või olematu usuline kasvatus eriliselt alla kriipsutab. Ei tule imestada, kui kooli kasvavad nõuded tekitavad vajaduse kärpimiste järele ja usuõpetus tundub see aine olevat, millest võiks loobuda. Väited usuõpetuse kasuks, mis pärinevad traditsiooni ja kultuuriloo liinilt, jätavad nõrga mulje.

Kahtlemata ei saa Lääne kultuuri mõista ilma teadmisteta risti-usust. Euroopa rahvakiriklikes maades kuulub rahva enamus esialgu veel kirikusse. Samuti raamistab kristlik kombestik seal inimeste elu hällist hauani. Need asjaolud viitavad küll kristlikule ideaalile, mille aluse moodustab Kristuse misjonikäsk ristida kõik rahvad ja neid õpetada usus. Kuid ei ole saladuseks jäänud, et mainitud ideaalile ei leita enam katet rahvakiriklike maade tegelikus elus. Suur osa rahvast kaugeneb üha kirikust ja kirik ise kannatab kontaktipuuduse all muutliku eluga. Kui avalik arvamus end siiski veel avaldab konservatiivselt usuõpetuse kasuks, siis mõjub selles teatud annus nukrust asjaolu pärast, et ei suudeta enam uskuda. Sellest siis ka tavalised seletused usuõpetuse kasuks nagu seegi, et "minule ja mu vanematele ei ole usuõpetus kahju teinud; ei tee seegi paha, kui minugi lapsed usuõpetust saavad."

Ka usuõpetuse asendit tuleb pidada õnnetuks avalikes õppeasutustes. Klassides viibib usuõpetusetunnis õpilasi mitmesugustest kristlikest kirikutest ja samuti mittekristlikest kodudest. Sellest järeldub endastmõistetava nõudena objektiivne ainekäsitus. Kuid usk on ja jääb subjektiivseks avalduseks. Objektiivne esitus rõõvib usuõpetuselt olemuse moonutades teda õppeaineks usule võõral kujul.

Nende asjaolude paremaks mõistmiseks meenutame, et kord oli aeg, kus usuõpetus asus domineerival kohal koolide õppekavas ja sellele lisaks toimis kirik kooli kontrolliva instantsina. 20. sajandil

on olukord just ümberpööratud. Usuõpetus asub olenevas vahekorras ja ka koolikontroll asub mittekiriklike asutuste käes.

Samasugune muudatus tähistab üldist kultuuripilti. Kuni valgustusajani domineeris kirik ja piibellik maailmavaade. Näitena olgu nimetatud, et Rooma officium sundis Galileid taganema Kepleri maailmapildist. Kuid valgustusajast peale toimus muudatus. Loodusteadus saavutas täielise sõltumatuse. Nüüd on usk sattunud olenevusse, mille laad sõltub poliitilisest dogmaatikast. 20. sajand on ka sellel alal kohati saavutanud tulemusi, millede kõrval halastamatu inkvisitsioon kahvatub diletantlikuks.

Loodusteaduse võidukäik ja sellele järgnev tehnika kujundasid arvamuse, et usul ja Jumalal ei ole enam olemasoluõigust. Mainitud alade piires kahtlemata õigustatud väide. Loodusteadus uurib loodust ja ei mitte Loojat. Tal ei ole seega endastmõistetavalt ka midagi öelda Looja kohta. Teaduse kvantitatiivsest aine haaravusest ja kirjeldusviisist elimineeriti kvalitatiivne moment. Sama kehtib ka tehnika ning selle ekspluateerija, majanduse kohta. Siin ei ole midagi Jumala, vaid kõik on inimese loodud. Kuid need on ainult teatud alad, mis ei tee olematuks teisi alasid. Muidugi saaks inimene ka ühe silmaga läbi ja ühe kõrvaga. Täielikuma perspektiivi ja akustika huvides tuleb siiski tervitada, et inimesel kaks säärast on.

Kvantitatiivse mõistmisviisi ja kirjeldusviisi kõrval mõistetakse nähtusi ja kirjeldatakse neid kvalitatiivselt, mille aluseks on elamus. Kui elamus oma subjektiivse toime tõttu kõrvaldati teaduslikust tööviisist, siis ei järeldu sellest veel, et teadlasel ei tohiks elamusi olla. Kui teadus kirjeldab värve lainepikkuste, võnkesageduste, energia intensiivsuse ühikutes, siis ei tohiks keelata otsesest värvielamust ega teha seda sõltuvaks kvantitatiivsete teatmete oskusest.

Jumala küsimus tekib elamuslikul pinnal. Kui näiteks lasta kunstiteosel enesele mõjuda, siis tekib õige varsti küsimus: kes on selle autor? Kui vaadata mootorit või aparati, siis tekib varsti küsimus: kes on konstruktor? Samasuguse endastmõistetavusega küsitakse: kes on maailma loonud? Ei ole mõistlikku põhjust, miks just maailma ja elu küsimusis ei tohiks niimoodi küsida. Maali vaatamisel ei huvita eriti statistiline probleem, mis teeb kindlaks pintslitõmmete arvu või skulptuuri juures meisililõökide hulga. Elamusest ning selle intensiivsusest selgub, kas teos meeldib, kas maailm loodi hästi või mitte. Elamust ei saa lahutada väärtustamisest. Kvantitatiivsel teel ei ole võimalik läheneda Jumalale, sest Jumal on nimi ühe loova kvaliteedi kohta.

Kui loodusteaduses ja psühholoogias ei eksisteeri hea ega kuri, siis ei tühista see asjaolu, et inimeste sõnad, mõtted ja teod võivad olla teistele (ja ka suhtes enda eluga) head või kurjad. Kui loodusteaduses ja psühholoogias ei eksisteeri moraali, siis see ei tühista moraalsete normide kehtivust teadlase kui inimese kohta.

Kogu elu 20. sajandi keskpaiku kannatab kvantitatiivse mõistmisviisi dominantsi all. Ei ole reaalne arvata, et see äärmuslik olukord jääks muutumatult püsima. On vastupidi põhjust arvata, et viimased 200 aastat kestnud areng lõpule jõuab. Kui algab nihkumine mainitud äärmusest tagasi, peaksid eeldused tasakaalu saavutamiseks nende kahe olulise mõistmisviisi ja suhtumisviisi vahel paranema. Tõenäoliselt algab siis uus ja harmoonilisem ajajärk inimkonna ajaloos.

Seniks tuleks usuõpetuse edasijäämise eest hoolitseda koolide õppekavades, vaatamata puudustele, mis üleminekuajale tavatsevad omased olla. Vajaduse motiveeriks asjaolu, et usuõpetusega säiliks kuidagimoodi kvalitatiivse ellusuhtumise perspektiiv.

Mis puutub kodu usulisse kasvatusse, siis on see antud olukorra tõttu, et kuni abstraktse mõtlemisvõime ja kvantitatiivse suhtumisviisi arenemiseni elab ja toimib laps kvalitatiivse suhtumisviisi alusel. Kui lapseas ei ole pandud alus loomulikule suhtlusele positiivse elamuse ja elamusavalduse õhkkonnas, siis on seda hiljem raske, kui mitte võimatu täiendada või koguni parandada. Nendel asjaoludel osutuvad lapsed vastuvõtlikeks usulise maailma realiteetidele, mistõttu osutub kodu kujuneva elu usuliseks ja moraalseks aluseks.

VON DER BEDEUTUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN DER SCHULE UND DAHEIM

Konrad Veem

ZUSAMMENFASSUNG

Die Infragesetzung des Religionsunterrichts an öffentlichen Lehranstalten ist vielseitig bedingt. Neben bekannten Einzelargumenten in diesem Zusammenhang will die allgemeine geistige Lage beachtet werden, die alle Fragen und Antworten umschliesst. Es ist nämlich eine Extremsituation quantitativ bestimmten Denkens, in der man sich befindet, als Endpunkt der Entwicklung der letzten 200 Jahre.

Man lebt unter dem gewaltigen Eindruck, dass die Frage nach Gott und Religion unzeitgemäss geworden sei. Es ist schon richtig, dass die Naturwissenschaften eben die Natur untersuchen, dass die Technik von Menschen geschaffen ist, dass der Mensch in der Wirtschaft schaltet und waltet. Es ist aber falsch anzunehmen, dass die angeführten Gebiete alle Lebensbezüge umschliessen.

Neben jener quantitativen Forschungs- und Denkweise gibt es noch eine qualitativ ausgerichtete, dem Erlebnis entspringende Erkenntnis und Bewertungsart. Bei der Betrachtung eines Werkes



Konrad Veem

der Kunst ergeben sich als überragende Fragen die nach dem Urheber und dem Was der Darstellung. Es ist nicht einzusehen warum jene selbstverständlichen Fragen hinsichtlich der Welt und ihrem Schöpfer nicht gestellt werden dürfen. Zwar entzieht sich der Schöpfer der quantitativ angelegten Untersuchung. *Gott* ist nicht eine der Welt eingeschlossene Quantität. *Gott* ist der Name der schaffenden Qualität schlechthin.

So entspricht denn auch die Frage nach *Gott* erlebnismässiger Erfassung der Welt und des Lebens. Dass solches keineswegs einer subjektiven Auflösung, sondern im Gegenteil einer überraschenden Konzentration der Lebensfähigkeit und Bewärtungsfähigkeit gleichkommt, wird an der Erkenntnis von Gut und Böse, sowie an leitenden Normen ersichtlich. Naturwissenschaft und Psychologie kennen solches nicht, sie verbleiben in diesen Sachen indifferent. Das hebt keineswegs die Gültigkeit der Moral als Anspruch nach qualitativer Lebensführung auf.

Nichts spricht dafür, dass die heutige Situation bestehen bleibt. Es darf vielmehr mit Recht angenommen werden, dass der Pendel seine Rückbewegung anhebt. Es darf sodann auf einen vernünftigen und glücklichen Ausgleich beider an sich notwendigen Betrachtungsarten gehofft werden, was einem fruchtbareren Religionsunterricht gereichen wird.

Was das Heim anbelangt, so obliegt ihm eine grundlegende Entfaltung und Stärkung erlebnismässiger Lebensanschauung und des gesunden Auslebens jener zutiefst menschlichen Qualitäten, die Beglückung schenken. Die Religion ist in unüberbietbarer Art befähigt jenen Qualitäten Form und Inhalt zu verleihen. Das Kind erfasst primär erlebnismässig, warum es der Religion empfänglich ist. Was hier unterlassen wird, ist kaum späterhin gutzumachen.

EMAKEELSE KOOLI PROBLEEMIDEST PAGULUSES

Henno Jänes

Viimasel ajal on üha enam päevakorrale kerkinud meie emakeelse kooli probleemid paguluses. Eestlaste lai üldsus on üha enam jõudnud arusaamisele, et meie rahvuse püsimise eelduseks Rootsis on vajalik eestikeelse koolihariduse võimaldamine meie lastele, nii alg- kui ka keskastmel. Selleks on meie ühiskonna poolt tehtud üsnagi tähelepandaval määral pingutusi ja just käesoleval ajal seisavad meie püüdlused emakeelse kooli suhtes meie rahvuslik-kultuurilise tegevuse tulipunktis.

Allpool tahaksin lühidalt puudutada neid küsimusi. Suur osa Rootsi ärksamast ühiskonnast ja ametiasutused suhtuvad eestlaste kultuuri- ja koolitaotlustesse suure arusaamisega ja aitavad nii moraalselt kui ka aineliselt kaasa meie kooliküsimuste korraldamisel. Rootslased mõistavad ja hindavad seda huvi, mida Rootsis varjupaika leidnud eestlased tunnevad rahvuslike küsimuste vastu, ja neid pingutusi, mida nad teevad selleks, et nende lastel oleks võimalik õppida emakeelses koolis ja tutvuda oma rahva ajaloo ning sajandite kestel loodud kultuuriväärtustega. Nad mõistavad meie rahvuslike tundeid ja taotlusi säilitada oma keelt ja edasi arendada oma kultuuri-pärandit ja teavad, et see vähimalgi määral ei kahjusta eestlaste kui Rootsi kodanike lojaliteeti oma uue kodumaa vastu. Silmapaistvad Rootsi riigi- ja kultuuritegelased on arvamusel, et Rootsi kultuuriühiskonna aukohuseks peaks olema kõigiti toetada eestlaste, sageli suurte ohvritega seotud püüdeid hoida oma emakeelt elavana oma laste juures ja võimaldada neil õppida seda keelt ning omandada teadmisi oma rahva kultuurist, samal ajal lastes neil kasvada tublideks Rootsi ühiskonna liikmeiks. Rootslaste poolt on sellega seoses meenutatud ka seda tõika, et Eesti riik oma iseseisvuse aastail generoosselt hoolitses selle eest, et seal asunud rootslaste laste jaoks tegutsesid rootsikeelsed koolid, mille tõttu neil võimalik oli saada kooliharidust emakeeles. Sellepärast nad mõistavad ja peavad loomulikuks, et ka eestlased nüüd siin Rootsis taotlevad samasuguseid hüvesid oma lastele koolihariduse alal.

Mõned näited sellest, kuidas rootslaste huvi ja heatahtlik suhtumine meie kooli küsimustesse viimaseil aastail on avaldunud.

Göteborgi asutati mõne aasta eest eesti algkool ja Rootsi riik

määras toetuse selle õppeasutuse õpetajate palkade maksmiseks, samuti tegi seda Göteborgi linn. Ka Norrköpingi linn annab suuremat toetust seal asuvale eesti täienduskoolile. Kuninglik Majesteet otsustas 1961. aasta jaanuaris võtta Stokholmi Eesti Gümnaasium Kooliülemvalitsuse järelevalve all töötavate koolide võrku, millega seoses selle kooli õpilased saavad samade majanduslike hüviste osaliseks kui rootsi koolide õpilased. Stokholmi Eesti Gümnaasium saab Rootsi riigipäeva poolt vastuvõetud eelarvete põhjal alates sügisest 1962 regulaarset toetust õpetajate palkade maksmiseks.

Möödunud aastal moodustati riigipäeva otsusel kooliküsimuste selgitamiseks uurimiskomisjon, mille ülesannete hulka kuulub ka vähemusrühvete kooliprobleemide selgitamine. Juhtnöörides sellele komisjonile on muuseas öeldud:

„Nagu ma varem mainisin, on riigipäev asunud pooldavale seisukohale küsimuses anda teatud minoriteetide kooliskäimist puudutav probleem asjatundjate kätte järelekaalumiseks. Need minoriteetid, keda peamiselt on mõeldud, on pärast sõda teistest maadest sisserännanud grupid, kelle lapsed keelelistel või usulistel põhjustel võivad vajada erikoole. See puudutab nii siis välismaise päritoluga isikuid, kelle lapsed on kas rootsi kodanikud või kes jäävad, nagu võib ette näha, siia maale kauemaks ajaks asuma.

Pärast sõja lõppu on siirdunud suur arv välismaalasi põgenikkudena või immigratidena Rootsi ja need on suurel määral assimileerunud rootsi ühiskonnaga. Ametiasutuste poolt tehtavad takistused tööjõudude rahvusvahelise liikumise suhtes näivad osutavat kahanemise tendentsi. Seepärast pole ebaõige eeldada, et ka tulevikus tunduv arv välismaalasi rootsi tööturule juurde tuleb. Sellepärast tundub olevat õigustatud lähemalt uurida, kas neil gruppidel võivad olla teatud erihuvid hariduse alal ja kas on põhjendatud teha üldise koolikorralduse raamides ühiskonna poolt veel midagi peale selle, mis on juba tehtud.”

Leidub aga ka neid rootslasi, isegi haridustegelaste hulgas, kes suhtuvad kui mitte täiesti eitavalt, siis teatud kahtlusega eesti minoriteedi rahvuskultuurilistesse taotlustesse. Nii leiab „Dagens Nyheteri” juhtkirjanik oma artiklis „Olla välismaalane”*, et rahvuslikud traditsioonid saavat uues keskkonnas uue sisu ja kui neid traditsioone püütakse ülal hoida sisserändajate organisatsioonide poolt, siis võivat sellest vaid tekkida „viljatuid rootsi vaenulise pesi ja protsessimisihä”, mis tekitavat vastastikust negativismi. Samal ajal kui aktiivselt võideldakse oma huvide eest, tekkivat seos kohaliku ühiskonna probleemidega, mis muutuvat ka iseenda probleemideks. See aga tähendavat vähemusgrupi assimileerumist, ilma et selle juures loobutaks oma tõekspidamistest, vaadetest,

* „Dagens Nyheter” 24. dets. 1964

usust jne. Juhtkirjanik arvab, et riiklik toetus vähemustele tähendaks erandlike õiguste andmist nendele, mis ei oleks õige.

Nendele „Dagens Nyheteri” juhtkirjaniku arvamuste avaldustele oponeerib „Eesti Päevalehe” juhtkiri*, milles öeldakse kokkuvõttes järgmist:

„Kui kõnelda kohanemisest ühiskonda, siis ei tohiks kellelgi midagi ette heita olla näit. eestlastele, kes kahe aastakümnega on muutunud üheks Rootsi ühiskonna tunnustatud osaks ilma mingisuguste hõõrumisteta. Ja eestlased kui inividid ei ole kaugeltki selles assimileerumisprotsessis loobunud oma tõekspidamistest ja ideaalidest. Eestlased on Rootsi tulnud mitte kui tavalised sisse-rändajad, vaid kui oma kodudest hädaolukorras väljaaetud. Nende päritolu on selgelt poliitilise põgeniku oma ja see seisund on õigustanud neid rohkeid erandeid, mida siinsed võimud on just eestlastele teinud. Õige on ka see, et suurtes jontes on eestlaste kui inividide mõtlemisviis, ideaalid ja ellusuhtumine jäänud endiseks ja kui nad seejuures on kogunenud omaette organiseerunud pisiühikonnaks, siis kaugeltki mitte vahekordade rikkumiseks asukohamaa ühiskonnaga, vaid oma tõekspidamiste ja ideaalide eest võitlemiseks, nii nagu see on loomulik demokraatlikus ühiskonnas. Iseseisva Eesti ühiskond igal juhul pidas loomulikuks, et ka minorigiteedil on õigus oma elu korraldamiseks oma keele ja oma tavade järele ja andis vähemustele kultuurautonoomia.

Kui nüüd *Dagens Nyheter* leiab, et inividil on õigus pärast assimileerumist ühiskondlike üldhuvidega säilitada oma tõekspidamisi, siis on selle õigusega vastuolus vaenulikkus nende tõekspidamiste alusel moodustatud organite ja organisatsioonide vastu, millised ühiskonnas esindavad vastlava grupi ideid ja seisukohti ja nende eest võitlevad. Oma huvide eest seismist ei tohi kunagi ära segada „ühikonnavaenulikkusega”, sest üks ole ju ainult diktatuurides nii, et ametliku seisukoha vastu ei tohi vaielda.”

Nagu nägime eespool, on Rootsi valitsus ja omavalitsused osutanud suurt arusaamist ja vastutulelikkust eestlaste kooliküsimuste korraldamisel. Küsime nüüd, milline on meie oma suhtumine eesti kooli probleemidesse ja meie oma aktiivsus nende laiendamisel. Ei saa eitada, et meie üldsus on suhtunud positiivselt kõikidesse probleemidesse ja osutanud küllaltki aktiivsust meie emakeelsete koolide asutamisel ja edasiviimisel. Selle meie aktiivsuse tulemusena ja Rootsi ametiasutuste vastutulekul tegutseb meil praegu kolm statsionaarset eesti kooli: eesti algkool Stokholmis ja Götöborgis ning Stokholmi Eesti Gümnaasium. Varem oli meil eesti algkool Hälsingborgis ja eesti gümnaasium Sigtunas, mis aga on lõpetanud tegevuse. Peale nende statsionaarsete koolide töötab veel umbes paarkümmend eesti täienduskooli.

* Kla: „Välismaalane”, „Eesti Päevaleht” 30. det. 1964.

Aga sellega pole meie soovid veel rahuldatud. Ka neis kohtades Rootsis, kus selleks on küllaldasi eeldusi, tuleks ellu kutsuda eesti koole. Stokholmis peaks loodama lisaks olemasolevale algkoolile ja gümnaasiumile eesti põhikooli kõrgaste (7., 8. ja 9. klass).

Juba eesti haridus- ja koolitegelaste koosolek, mis toimus koolide-inspektor Prits Raska kokkukutsel 25. septembril 1959, tunnistas rahvuslikkudel ja pedagoogilistel motiividel vajalikuks asutada Stokholmis eesti kooli keskastme klassid (VII, VIII, IX õppeaasta). Ka suurearvulise osavõtjaskonnaga eesti organisatsioonide kongress Stokholmis 12. ja 13. novembril 1960 asus eesti põhikooli kõrgastme küsimuses pooldavale seisukohale ja võttis koolide ja emakeelse õpetuse suhtes vastu järgmise resolutsiooni: „Tuleb taotella eesti algkoolide väljaarendamist ühtluskooli kõrgema astme klasside ulatuses. Ideaaliks on, et eesti õpilased võiksid õppida eesti koolis algkooli esimesest klassist alates kuni üliõpilaseksami sooritamiseni.”

Meid rõõmustab ka 1962. a. suvel Rootsi eesti üliõpilaspäeval vastuvõetud üksmeelne resolutsioon samas küsimuses: „Hindame ja toetame eestikeelse koolihariduse võimaldamist eesti noortele Rootsis. Eeskätt peame vajalikuks eesti algkoole välja ehitada täielikkudeks üheksa-aastasteks põhikoolideks.”

Pooldavale seisukohale eesti põhikooli kõrgastme suhtes on asunud ka Eesti Komitee, Rootsi Eestlaste Esindus, Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühing ja mitmed teised organisatsioonid. Jääks soovida, et selles küsimuses meie aktiivsus ei vaibuks ja et meie püüdlusi krooniks uus peatne võit eesti pagulaskooli alal — eesti põhikooli kõrgastme avamine Stokholmis. Oleme veendunud, et nüüd, kus eesti kool Stokholmis on saanud või saamas riigivõimu tunnustuse ja kindlama majandusliku aluse riikliku toetuse tõttu ja kus sellel koolil on 1.—6. õppeaasta klassid algkooli näol ja kõrge-mad klassid gümnaasiumi näol, aga vahepealsed keskmised klassid (7., 8. ja 9.) puuduvad, mis ei ole normaalne, saame ka need puuduvad klassid, s. o. põhikooli kõrgastme ja sellega täieliku ja ter-vikliku eesti kooli Stokholmis*.

Muidugi nõuab see rohkesti selgitustööd eesti üldsuse ja lastevanemate hulgas. Aga näib, et eesti lastevanemate arusaamine eesti

* Teatavasti loodi Stokholmi Linnavalitsuse poolt 1964. a. sügisel Stokholmi Katariina põhikooli juurde 7. klass, kuhu koondati Stokholmi Eesti Algkooli kevadised lõpetajad. Selles klassis aga toimub õppetöö kõigis aineis rootsi keeles. Sügispoolaastal ei olnud õpilastel eesti keele tunde. Kevadpoolaastal on antud soovijaile võimalus huviringi-töö alusel õppida üks tund nädalas eesti keelt, kirjandust, ajalugu, maateadust ja laulu. Jääb loota, et edaspidi sellistes eesti õpilaste klassides toimuks õppetöö eesti keeles ja et sisse seataks eri tunnid, kus õpetatakse eesti keelt ja teisi aineid. Neid tunde võiks olla vähemalt neli nädalas.

koolis õppimise paremustest ja eesti laste suunamine eesti kooli viimaseil aastail on kasvanud, mille üle võime erilist headmeelt tunda. Ja siin ei ole alati otsustava tähtsusega rahvuslik motiiv, vaid väga olulisel määral ka puht pedagoogiline ja didaktiline, eesti kooli kõrge kasvatuslik ja õpetuslik tase, mis loob soodsaid võimalusi eesti koolide lõpetajaile pääsemiseks edasi õppima ülikoolidesse.

Jääks soovida, et me kõik teeme selleks, et saaksime eesti põhikooli kõrgastme Stokholmi kõige lähemal ajal, mis annaks meie noortele hea üldhariduse ja kasvatuse ja ka rahvusliku meelsuse. Selle sihi saavutamiseks tuleks meil koondada kõik oma jõud. Tuleks igati kaasa aidata riigipäeva poolt moodustatud kooliküsimuste uurimise komisjoni tööle ja seda ühes meeles. Meil oleks oluline ka, et sellesse komisjoni liikmeks määrataks üks meie kultuuritegelane, eestlaste kooliküsimusi hästi tundev kaasmaalane. Ja siin tuleks meie kooliküsimustega tegelevail institutsioonidel kokku leppida ühe kandidaadi suhtes, kellel oleks siis kõikide eesti organisatsioonide toetus. See ei peaks olema raske.

Eesti põhikooli kõrgastme asutamine Stokholmi ei ole ainuke küsimus meie emakeelse kooli probleemistikus. Teisteks tähtsamateks ja pakilisemateks probleemideks on eesti koolide asutamine neis linnades, kus on asumasaestlasi suuremal hulgal ja kus seni on puudunud eesti kool, ja internaadi ellukutsumine eesti gümnaasiumi ja asutatava eesti põhikooli kõrgastme klasside õpilaste jaoks, et koondada eesti õpilasi neisse koolidesse ka väljastpoolt Stokholmi. On häid väljavaateid selleks, et Rootsi riigivõim kaasa aitab ka nende küsimuste lahendamisele.

ESTONIAN SCHOOLS IN SWEDEN

Henno Jänes

SUMMARY

The major part of open-minded Swedes and competent authorities have understanding for the interest which Estonians, who have found an asylum in Sweden, take in their national problems, as well as for their efforts to provide for their children schools where their mother tongue is the language of tuition and where they can acquaint themselves with the history and the cultural traditions of their people. They understand our intentness upon keeping our language alive among our children and developing our cultural inheritance. Prominent Swedish statesmen and persons who are leading the cultural life of Sweden consider it a point of honour to support these our efforts, often made at the cost of cons-

iderable sacrifice, because they know that this will not prejudice the loyalty of Estonians, most of whom now are Swedish citizens, to their new country. In this connection many Swedes recall the generous attitude of the independent Estonian state in providing Swedish schools for Swedes who lived in Estonia, and find it quite natural that Estonians now want to secure the same advantage for their children in Sweden.

Estonians themselves have in general taken a positive interest in all the problems connected with our national education, and developed considerable activities in founding and advancing schools with Estonian language of tuition. As a result of our activities and the support given us by Swedish authorities three stationary Estonian schools exist at present in Sweden: Estonian elementary schools in Stockholm and Gothenburg and the Estonian Gymnasium in Stockholm. At an earlier stage there were moreover, an Estonian elementary school in Hälsingborg and an Estonian gymnasium in Sigtuna which unfortunately have been discontinued. Besides the three regular schools about twenty Estonian complementary schools are working in different places in Sweden.

This, however, is far from satisfying our wants. What we wish is that Estonian schools should be established also in other cities in Sweden where a sufficient number of Estonian inhabitants would justify their existence. Furthermore, the Estonian elementary school and Estonian Gymnasium in Stockholm should be completed with the high stage (7th, 8th and 9th) forms of an Estonian basic school.

It remains to hope that our joint efforts will result in the high stage of an Estonian basic school being established in Stockholm in a near future so as to give our children a good general education and a sound national way of thinking. To this end we have to collaborate with the committee set up by the Riksdag to investigate the school problems of the minorities in Sweden.

The foundation of the high stage forms of an Estonian basic school in Stockholm and of Estonian schools in other cities where the number of Estonian inhabitants is large enough and where such schools do as yet not exist, is, however, not the only problem connected with Estonian school. Another essential and urgent problem is that of a boarding-house to be established for pupils of the high stage basic school and the Estonian Gymnasium in Stockholm so as to enable Estonian young people who do not live in Stockholm to attend these schools. There is, however, every prospect of the Swedish authorities helping us to solve these problems.

INIMESE LIIKUMINE KASVATUSE TEENISTUSES

Ernst Idla

"Alles siis on inimene täieline, kui tema vaim ja ihu mõlemad terved on."

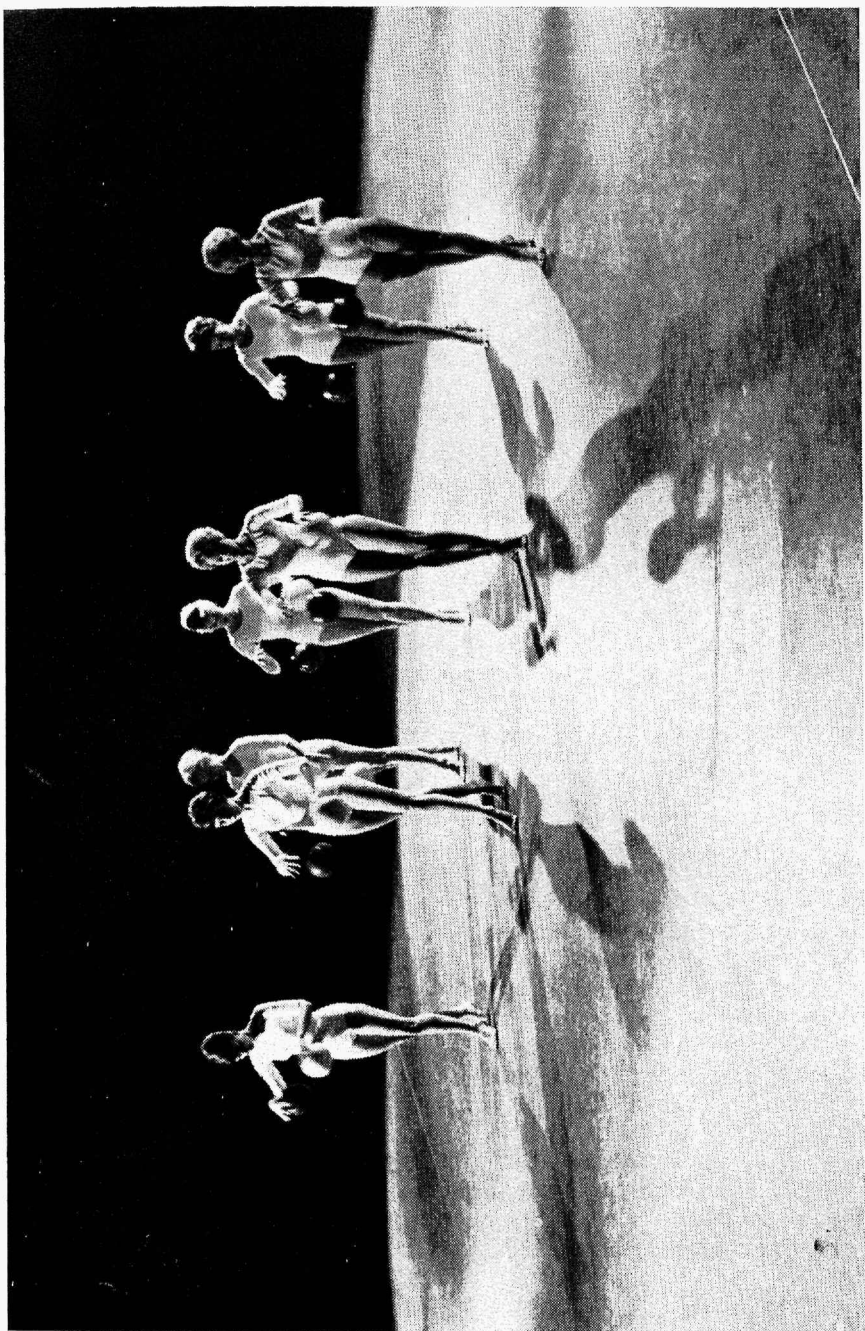
C. R. Jakobson, "Sakala lisaleht" nr. 5, 1878.

Tänapäeva ühiskond, mis erakordse kiirusega on arenenud ja edasi areneb tehnilises suunas, on põhjalikult muutnud indiviidi elutingimusi ja -avaldusi ümbritseva maailma suhtes. Nii füsioloogiliselt, kuid veel enam psühholoogiliselt on inimene isoleeritud ja tunneb end väetina tehnoloogilises ühiskondlikus mehhanismis. See võib aga sagedasti viia intellektuaalse huvipuuduseni, apaatiiani ja tundealaliste tõketeni. Alternatiivina tekib vajadus otsida väärtusi väljaspool iseennast, langeda anonüümsuseni massis ja kompenseerida oma isikupära kadumist staatusejanus, mis on suunatud ainult materjaalse standardi kõrgendamisele.

Hingeliselt apaatse ja vegeteeriva inimolendi tekkimisega on kaotsi läinud ideaal aktiivsest inimesest, kellel on intellektuaalseid ja esteetilisi huvisid, kes tahab olla tundealaliselt seotud kaasainimestega, kes suudab reageerida poliitilise rõhumise, sotsiaalse ebaõigluse, vaesuse ja ülekohtu vastu. See ideaal tähendab aktiivset inimest, kes on vitsaalne, vaimsete huvidega, kes tahab olla emotsionaalselt rikkam ja kes teadlikult kujundab oma elu kooskõlas, ja mitte eralduses, kõige sellega, mis teda ümbritseb.

Konflikt inimese ja ühiskondliku arengu vahel avaldub selles, et aktsepteeritakse kohmakuse ja häbelikkuse atitüüdi ja tuntakse alateadlikku kadedust isikute vastu, kes on vabad, siirad, elurõõmsad, kuigi nende materjaalne standard sealjuures ei tarvitse olla nii kõrge.

Oleks enesepete otsida kliimast või muudest taolistest tingimustest ettekäändeid nendele vaimse ja hingelise enesetardumise nähetele. Selle asemel peab sündima radikaalne muutus kogu meie kultuuripoliitikas, et kooskõlastada inimest ja tema nüüdisaegseid ühiskondlikke tingimusi. Peame teadlikult otsima vahendeid, meetodeid ja menetlusi, kuidas lammutada tardumuse müüre ning vabastada teed ehtsale spontaansusele. Eelkõige kehtib see kasvatuses, sest meil tuleb alustada lapsest. Meil tuleb reformeerida kooli ja kogu kasvatuses suunda.



Idla-tüdrukud

Inimene on miljöo produkt ja nüüdsed eluvormid annavad inimesele ülimalt vähe võimalusi variatsioonirikkaks liikumisaktiiviteediks looduses. Leidub ainult kaasasündinud, loomulik vajadus liikumisaktiiviteediks, kuid see on pidurdatud, alla surutud. Seega me võime konstateerida liikumisaktiiviteedi vajadust, kuid enamasti puuduvad võimalused selle rahuldamiseks. Puudub vastav fantaasia, jõud ja järjekindlus. Öeldakse vaid, et nüüdisaja inimene on sensitiivsem ja konstitutsioonilt nõrgem ja et talle on iseloomustav passiivsus. Järelikult tekib küsimus, kas mõiste inimese tervisest ei ole muutunud, kas tänapäeva inimene on terve algupärase tervisemõiste kohaselt.

Nendes paikades maailmas, kus eluvormid on tehiseeritud ja elustandard kõrge, puuduvad nii noortel kui ka täiskasvanuil lihtsalt võimalused vitaalseteks ärritusteks ja stimuleerivateks kehalisteks pingutusteks. Olümpiamängude idee ja võidetud medalite arv ei inspireeri enam laia avalikkust füüsilisest aktiiviteedist osavõtmisele. Liikumiskasvatuses õpetatakse sageli ikka veel kanges- tunud asendimotiive, mille minimaalset aktiiviteeti iseloomustavad žestid ja seisakud kadunud eppohhidest. Välja arvatud funktsionaalsed vormid nagu sport ja mäng on nn. võimlemisharjutused oma liikumisvormilt aegunud ja kannavad mineviku harjumusi ja traditsioone.

Inimese loomulik liikumissfäär on aga funktsionaalne ja ilmerikas, on täis vahelduvaid muudatusi, mida tavaline harjumatu silm võibolla ei ole suuteline fikseerima. On tarvis vastavat ettevalmistust, et tajuda teatud liikumise arengut kogu selle kulgemises. Tavaliselt jäävad meelde just staatilised ja paigalpäisivamad liikumispildid ja see on tänapäevase, elavast liikumisest ikka enam ja enam võõrduva inimese puhul ka mõistetav.

Sadu kordi iga päev nähtud liikumised, nagu näiteks tõusmine, mahaistumine, ulatamine, võtmine, pöördumine, lähenemine, taandumine, on nii sageli esinevad, et meil ei tule meeldegi analüüsida nende tekkimist, kulgemist, üleminekut uude liikumisse või raugemist.

Ometi on taolised liikumised inimese eluavaldused. Seepärast on inimesed kehalised ilmingud ja hingelise olemuse vahekorrad tänapäeval ulatuslikuks uurimisobjektiks liikumisõpetuses. Juba ammu on püütud inimese liikumiselme avaldusi, inimese liikumiskõnet, deshifreerida ja selle kaudu konstrueerida võtit indiviidi karakteri ja isikupära avastamiseks. Ning ajajooksul on inimese instinkt, loov vaim, praktiline vaist ning lõpuks teaduslik uurimine meid selles küsimuses palju edasi viinud.

Teadus asetab inimese kehalise pildi ja vaimse olemuse kindlatesse reeglitesse konstitutsiooni-tüpoloogia kaudu. See tööviis tähendas psühholoogilise vaatlemise ja mõtlemise arengus palju. Indiviid kui selline on aga ainukordne. Tüpoloogia rakendamisel teki-

tab see hajumisi mitmeski pingekraadis. Inimese liikumisavalduste uurimisel tõi järgmise edusammu kaasa väljenduspsühholoogia, mis näeb vahetatut koeksistentsiaalset seostust väljendusavalduste nagu žestide, hoiakute, näoilmete ning aktuaalsete hingeliste avalduste vahel.

Näiteks sellises väliselt lihtsas liikumises nagu tõusmine ja etteastumine esitleb inimene end ümbritsevale maailmale ja paljastab, „kui palju ta iseenesest peab”. Kas ta end alandab, ülehindab või on eneses kindel. Samaaegselt avaldub tema kehaline ja vaimne tasakaal.

Vaadeldes inimese hingeliste ja kehaliste protsesside vahekordi näeme, et need on väga lähedaselt seotud üksteisega. Inimene ei avalda end kunagi üheski liikumises ainult kehaliselt, vaid kui hingelis-kehaline tervik. Psühholoogia — teadus psühhosomaatilistest protsessidest, on loonud eeldused ümberorienteerumiseks kehalise kasvatuses meetodilis-didaktilistes tõekspidamistes.

Seejuures on osutunud hädatarvilikuks süvenemine liikumise-phenomeeni põhjalikku analüüsi. Kogemused ja vastavad katsed on tõestanud, et sportlik saavutus pole ainuüksi sõltuv kehalisest jõutegurist, vaid liikumise voolavast kulgemisest ja võistleja hingelisest dispositsioonist. Spordikeeles väljendatuna tähendab see dispositsioon „vormisolekut” ja indispositsioon vormilangust või vormi puudumist. Juba see autodidaktne avastus, et saavutatud „vorm” ei tähenda ainult jõudu ja tehnikat, vaid ka hingelist tasakaalu keha ja vaimu harmoonias, on suure tähtsusega.

Saavutusprintsiipt on küll kahekümnenda sajandi „töömaailmas” iseloomustav. See on muutunud sportimisel ainsaks õndsakstegevaks ideoloogiaks. Rekordifanatism manifesteerib nii sportlikus mõttemaailmas kui ka tegelikus sportimises. Arvatakse, et ainult tehnika ja prefeksionism on see, mis saavutusi võimaldab.

Arenenud tehniline ja materialistlik mõtlemisviis on inimese kui terviku jätnud unustusse. Inimese kallale asutakse plaanikindlalt, abiks teaduslik varustus. Intervalltreening, konditsioonitreening, isomeetriline jõutreening, biomehaaniline treening, kinematograafilised ja dünamograafilised liikumisanalüüsid — kõik selleks, et jõuda suursaavutuseni, võita mõni kümnendik sekundit või mõni sentimeeter. Kuid kahjuks ei tule midagi tellimise peale. Midagi on unustatud, midagi on jäänud silmapiiri vahele.

Tagasilöögid selles suhtes, kas või näiteks viimastel olümpiamängudel, mõjuvad kahestavalt. Need sunnivad mägema inimest mitte kui *homo faber*, vaid kui *homo ludens*. Väike vaatlus selles suhtes aitab ehk veelkordselt tõestada inimese psühhosomaatilist seostust ja selle loomuliku rütmibalansi vajadusi. Selle kaudu jõuame tagasi inimese lihtsa liikumise juurde ja on vaid tarvis uuesti rõhutada, et inimese liikumine ja hoiak on vahetus ühenduses tema hingepildiga.

Mentaalselt tasakaalutu liigub nurgeliselt ja enamasti ebarütmiliselt, puunduliku balansiga. Tal on raske sünkroniseerida oma liikumist ja oma liikumisrelatsiooni kaasanimestega. Oma praksises olen püüdnud seda küsimust sügavamalt uurida. Need meie ajastu inimesed, kes kannatavad isoleerituse ja muude neurootiliste häirete all, neile võib liikumine osutada diagnostiliseks ja terapeutseks vahendiks. Siin muutub meetoodiliseks lahenduseks indiviidile grupirütm ja grupiteraapia. Olen võinud paljukordselt konstateerida, et sellised patsiendid varsti ei eraldunud enam grupist, tundsid end vabamana, muutusid väljendusrikkamaks ja mis kõige tähtsam — nende enesesusaldus tõusis liikumisülesannete raskuskraadi suhtesüüvse tõusuga.

Nüüdisaegne pedagoogiline uurimine inimese vitaalse liikumise kohta on jõudnud selleni, et kõik inimese liikumisavaldused omavad teatud liikumiskujundit (M. Wertheimer). Sealjuures on inimene kui subjekt selle liikumise looja ja teostaja, aga mitte kui objekt, nagu näevad seda füsioloogilised ja biomehaanilised vaatlusviisid. Liikumiskujundi olemus ja seadusepärarus võtab vormi inimese kontaktist ümbritseva maailmaga. Liikumiskujundit võime objektiivselt jälgida alles selle teostumisel tekkinud elamuses. Liikumiskujundi tervikus võib inimene selle teostajana või vaatlejana tajuda impulsside voolust, tunnetada dünaamilisi aktsente selles vooluses ja tähtsama eraldumist vähemtähtsast.

Selgus elu bioloogilise ülesehitusest on vältimatu, kuna meie elu on eraldamatu osa sellest. Kuid kõik, mis me selles suhtes oleme avastanud ja mida me oma avastuste järeldusel väidame, nõuab füsioloogilist ja bioloogilist asjatundlikkust. Ka pedagoog-psühholoog peab omama küllaldast asjatundlikkust inimkeha anatoomiast ja selle füsioloogilistest protsessidest. Lühidalt: anatoomia, füsioloogia, histoloogia ja võrdlev bioloogia on teadusalad, mis aitavad meil mõista inimese sise- ja välismaailmaga seotud esinemist.

Mõiste subjekt loob eeldused uueks ja reformeerivaks liikumisõpetuseks (Buytendijk), millelt Weizsäcker nõuab, et see järjest enam vabaneks füüsikaalsest mõtlemisest ja näeks inimest kui tervikut. Kõiki küsimusi selles asjas saab lihtsamalt ja kiiremini lahendada, kui sellest tõsiasiast väljume.

Meil oli juttu liikumiskujundist. Tervikluse teooria kohaselt on tervik enam kui üksikosade summa. Teatud liikumiskujund on jaotatud tervik, kusjuures ta osad on relatiivselt iseseisvad ja terviku suhtes erineva tähtsusega. Need osad on tervikust sõltuvad, kuid tervik on omakorda sõltuv nendest, sest just osad annavad tervikule selle kujundi.

Järelikult ei näita liikumiskujund üksi liikumise välist vormi, vaid ka selle seesmist ülesehitust, struktuuri ja organisatsiooni. Näiteks oma kõnnis avaldab end inimene mitte ainult kehaliselt, vaid ka hingeliselt. Kui inimene on norumeelne, muutub kõnnili-

kumine katkendlikuks ja raskeks. Samm muutub aga hüplevaks ja kergeks, kui inimene liigub rõõmsatundeliselt.

Eeltoodud viidetest näeme, milline avar ja tuhandepalgeline on liikumisõpetus kui teadusala. Tänapäeva õpetaja peab olema liikumisaktiivsuse ärataja. Ta saavutab oma kasvatusliku resultaadi siis, kui liikumise käskleja asemele astub diskreetne liikumisaktiivsuse suunaja ja kujundaja.

Oleme pedagoogidena võinud tähele panna, et kõrgpunktid meie kasvatustöös esile kerkivad siis, kui õpilased n.ö. „ihu ja hingega” selle juures on ja kui nad endid tervikuna rakendavad liikumisülesande lahendamisele, olgu see siis mäng, võisllus või tants. Nendel kõrgpunktidel ühenduvad mõistus, tunded, tahe, kehaline jõud ja osavus samaks emotsionaalseks tervikavalduseks. Ning me näeme, et liikumine, see imeväärne jõud ja sida keha ja vaimu, alateadvuse ja teadvuse, subjekti ja teda ümbritseva maailma, ruumi ja aja ning jõu ja vormi vahel on kasvatuslik suurtegur, mille moodne pedagoogika ei või ohvriks tuua tänapäeva tehnilisele ja materialistlikule mõtlemisele. Liikumise alget tuleb otsida hingelistes erutuslavedes, mitte aga mingeis elektrilistes või keemilistes ajukoore, närviteede või muskliaparatuuri funktsioonides.

Kui paradoksaalne see ka pole, on isegi õpetajate-kasvatajate ringides suhtunud spordisse, mängusse ja tantsusse kui kasutatutesse liikumisavaldustesse, millel pole otsest nähtavat tulu. Eksitus selles suhtes on määratu suur, sest otstarbetus pole sugugi võrdne mõtte-tusega. Kindlasti leidub igas meile otstarbetuna näivas liikumises teatud sügav mõte ja ideestik. Kasvataja ülesanne on avastada seda ja näha selle seost ajas, ruumis ja miljöös. Lapsed ei küsi kunagi, mis otstarve on ühel või teisel mängul, nad on haaratud mängu olemusest ja tahavad seda teostada.

Liikumine on muutunud pedagoogiliseks printsipiiks, mille tõttu ta ei saa enam olla paljas harjutusõpetus.

Tänapäeva pedagoogika on asetanud liikumiselamuse oma tähelepanu keskpunkti. Oskus ja suutelisus viivad lapse ühest liikumiselamuse astmest uuele ja suuremale. Kõik, mis laps saavutab lõbu-emotsionaalselt ja elamuslikult, aitab teda kujundada kasvatuslikult, andes kaasa väärtusi kogu eluks. Liikumine ja selle saavutusrõõm peaks kulgema kvaliteedist kvantiteedini. Tee, mis juhib saavutusteni ka sportlikus mõttes, on õige siis, kui see väljub kvaliteedi lähtest.

Tänapäevase kasvataja ülesanne on äratada lapses ja noores liikumise väärtustunnet, kvaliteeditunnet ka kõige lihtsamates liikumiskujundites. Pealpool seda vajame hingestatud kehalise aktiivsuse vaimsust, mille metoodilis-didaktiliste küsimuste lahendamine võib kujuneda paeluvaks eluülesandeks.

EXERCISE IN THE SERVICE OF EDUCATION

By Ernst Idla

SUMMARY



Ernst Idla

In the society of to-day, which has undergone and is undergoing a rapid technical development, the conditions and manifestations of life of the individual in relation to the surrounding world have been thoroughly changed. This development has produced a mentally listless and vegetating specimen of man, effacing the ideal of active man for whom intellectual and aesthetic matters are of a vital interest, who is in emotional contact with his fellow-men and capable of reacting against political oppression, social injustice, poverty and iniquity. Man is a product of the milieu, and the present ways of life offer him extremely few opportunities for varied out-of-door activities and exercise, the prevailing technical and materialistic way of thinking having obliterated the idea of man as a well-developed whole.

MÕTTEID ÜLIÕPILASORGANISATSIOONIDEST PAGULUSES

Gustav Ränk

1.

Pärast eestlaste suurt põgenemist Rootsi a. 1944 konstitueerusid siin ja hiljem mujalgi muude eesti organisatsioonide kõrval ka üliõpilasorganisatsioonid. Organisaatoriteks olid loomulikult need akadeemilised kodanikud, kes tulid Tartust, kuid nendega liitus varsti ka neid eesti soost üliõpilasi, kes alustasid oma õpinguid uute asukohamaade ülikoolides. Kuna meie vanade organisatsioonide eksistents jätkub nii siis hoopis uues keskkonnas ja teistsugustes olukordades kui Tartus, siis kerkib küsimus, mis mõte neil koondistel üldse veel on. Vastus sellele küsimusele ei saa olla päris ühemõtteline, sest üliõpilasorganisatsioonid on vähemalt meil valitsenud vaadete kohaselt teeninud samal ajal kaht peamist ülesannet: rahuldada nooruse loomulikku seltsimistungi vaba valiku ning omakasupüüdmatu sõpruse alusel ja selle kõrval kasvatada akadeemilisest noormehest kõlblik ühiskonnaliige vastavalt neile vaadetele, mis antud ühiskonnas on mõõduandvad.

Esmalt mainitud momenti on vaevalt tarvis eriliselt põhjendada. See leiab oma õigustuse juba iseendas: noorte ringid sõpruse ning ühiste huvide alusel on üldinimlik nähtus ja on kindlasti ka niisama vanad kui inimkond ise. Ka vastastikune kasvatus vanemate liikmete toetusel ning kord väljakujunenud traditsioonide alusel ei ole mingi eilispäeva leiutus, vaid vana proovitud tee. Läänemaises kultuuriringis hinnatakse isiksust kõrgelt ja seda teeme meiegi, kuid isiksuse kujunemine täielikus erakluses, väljaspool ühiskonda, on mõeldamatu. Kuigi inimene juba oma loomult on sotsiaalne olend, käib tema kohanemine antud ühiskonna liikmeks ometigi kasvatus kaudu. Siin meenuvad elavalt meie vana kultuuritegelase Jakob Hurda sõnad, mis ta oma üliõpilaspõlvele tagasi mõeldes on märkinud Otepää kirikukroonikasse, pärast seda kui ta selle koguduse õpetaja kohalt oli lahkunud. Seal ütleb ta, et "iseäranis väärtuslikuks on minule saanud korporatsiooni-elu selle poolest, et ta minule on andnud ühiskondliku ja seltskondliku kasvatus. Just see külg minu kasvatuses tarvitas olulist täiendamist, sest mina tulin talurahva seast ja mul oli suuri kalduvusi saada raamatukoiks". Kuna Hurda nooruseajal eesti üliõpilasorganisatsioonid veel puudusid, siis oli temast saanud balti-saksa korporatsiooni "Livonia" liige.

Kuid seesama Jakob Hurt, kelle sünnist mullu möödus 125 aastat, toob oma hilisema elu ning tegevusega ise elava näite sellest, et seltskondlik kasvatus korporatsioonis jättis eesti noormehe poolele tee. Seal jäi midagi puudu, mida ta hiljem pidi otsima mujalt. "Livonia" avas Hurdale silmad küll ühiskondliku elu tähtsusele, kuid sisu sellele elule leidis ta hoopis ühest uuest akadeemilisest koondusest, mille vaated mingil viisil ei saanud olla "Livonia" omad. Hurt jäi truuks oma keelele ning rahvusele. Tema õhutusel tekkis salgakese Tartu eesti soost üliõpilaste hulgas huvi oma rahva mineviku ja kultuuri vastu. Loeti ja kommenteeriti äsja ilmunud "Kalevipoega" ja sellest väikesest kultuurisõprade ringist kasvas välja Eesti Üliõpilaste Selts, mille esimeseks auvilistlaseks sai Jakob Hurt. Tänu seltskondlikule kasvatusel "Livonias" ei muutunud Hurt eraklikuks raamatukoiks, nagu ta oli kartnud. Kuid temast sai ometi paljulugenu mees ja õpetlane, kes kirjutas mitu teost, mis praegugi veel kuuluvad eesti teadusliku kirjanduse põhivara hulka.

Eesti Üliõpilaste Selts, millega Hurt auvilistlasena liitus, harrastas muidugi ka üliõpilaselu sõpruse alusel ja püüdis anda oma liikmeile seltskondlikku kasvatust, kuid samal ajal arendas ta oma tegevust väljaspoole rahvusideoloogilisel pinnal. Niiviisi kujunesest üliõpilaskoondusest võitlusrühmitus, mille liikmed olid valmis ohverdama isegi eesootavad heaolu-eelised balti ühiskonnas eesti rahva parema tuleviku pärast.

Iseseisvuse ajal, mil rahvas oli tegelikult saavutanud need sihid, mille eest akadeemiline noorus Hurda ajal ja hiljem oli võidelnud, kaotasid üliõpilasorganisatsioonid palju oma võitleja-profiilist, kuid seesama vaim elas tagasihoidlikult siiski edasi. Et see nii on olnud, selle tunnistajaks on kahtlemata vanade Tartu organisatsioonide uuesti elustumine paguluses. Siin on muidugi oma osa mänginud ka seesama seltsimistarve omasuguste hulgas, mida ma eespool mainisin, kuid see üksi ei seleta uusi pesaehitamisi vanadele oksatele. Nooruslik sõprus jääb sõpruseks, mis on võimeline värbama asjaosalisi igalt poolt ka väljaspool meie väikese pagulasühiskonna raame. Me oleme õppinud kohaliku keele, elanud sisse maa kombeisse ja tavadesse, nii et siin ei leidu mingeid ületamatuid vaheseinu sõpruse sõlmimiseks puhtisiklikus mõttes. Paljud on sulandunud või on sulamas võõrasse keskkonda, kuid ärksam osa eesti soost üliõpilastest on leidnud siiski tee oma vanadesse traditsioonirikastesse organisatsioonidesse. Liitumise motiivid võivad olla mitmesugused, kuid on siiski põhjust uskuda, et siingi peamiseks tõukejõuks on olnud rahvuspoliitilised kaalutlused. Igatahes on meie praegune olukord niisugune, mis eesti akadeemiliselt noorsoolt nõuab jällegi suuremat rahvuspoliitilist aktiivsust, just nagu see oli 95 aastat tagasi, kui EÜS tekkis.

Kuna igasugune aktiivsus sel pinnal eeldab mingil määral usku

Eesti tulevikku, mis vanemas generatsioonis võib-olla lööb tuhmuma tühjunud lootuste tagajärjel ning mis noortes pole ehk leidnud õiget kasvupinda, siis võidakse ju üritusi ses suunas tembeldada lihtsalt tühja-tuule tallamiseks. Võtan endale vabaduse esitada mõningaid optimistlikumaid mõtteid tuleviku suunas.

2.

Tulevikku otseselt ennustada pole tänulik ülesanne, sest ebaõnnestumise puhul võib täitmata lootusest tekkiv meelepaha kord ennustaja enda vastu pöörduda. Kindlam on meie praeguse olukorra analüüs mõningate ajalooliste võrdluste najal, tagasisivaatega aja-järku, mil Eesti üliõpilaste Selts hakkas tekkima. Niisugune võrdlus näitab meile kõigepealt seda, et see väike salgake mehi, kes aastal 1870 oli moodustanud esimese eesti üliõpilaskoonduse, võitles hoopis ebamäärasemas ja raskemas olukorras kui meie tänapäeval siin paguluses. Selle salgakese tegevus toimus, tõsi küll, kodumaa pinnal oma rahva keskel, kuid neid mehi oli vähe ja rahvas, kellest nad olid võrsunud, viibis veel oma argipäevases tuimuses, teadmata, mille eest see noorte võitlus õieti käis. Talurahva hallist massist hakkas alles tekkima teadlik rahvus. Eesti maa kui tervik esines tagasihoidlikult ainult luules, muidu oli see jagatud kahe kubermangu vahel tohutu suures Vene riigis. Maarahval ei olnud oma saatuse kohta palju ütelda, sest seda hooldas balti aadel pooleks keisririigi võimuga. Poliitiline õhkkond nii meil kui ka meie lähemas ümbruses oli väikerahvaste vastu vaenlik. Rahvuse lippu võisid karistamatult tõsta impeeriumi kandvad suurrahvad. Kõik muud olid määratud nendega kokku sulama. Peale meie endi olid muud balti rahvad ja Soome ning Poola kõik tunda saanud seda halvavat imperialistlikku survet ja seda ajal, mil Euroopa poliitilised piirid paistsid olevat igaveseks ajaks kindlaks määratud. Muudatusi polnud kustki oodata. See oli umbne aeg, kuid hoolimata sellest leidis ühe väikerahva juures siiski salgake noormehi, kel oli usku oma rahva tulevikku ja julgust seda avalikult tunnistada.

Mõnes mõttes on ju küll Eesti ja võitlus eestluse nimel tänapäeval samas olukorras kui aastal 1870 ja sealt edasi. Meie maa on jällegi liidetud ühe suure impeeriumiga, kelle poliitiline haare on veelgi efektiivsem kui seda oli Vene keisririigi oma. Kuid hoolimata sellest survest, mis meie kodumaa kohal praegu lasub, ei ole eesti tulevik nii lootusetu, kui see oli 90 aastat tagasi. Kadunuks võiks pidada Eestit siis, kui bolševismi taoline võim oleks saanud tema oma haardesse aastakümneid varem, kui eestlased kujutasid endast veel iseteadvuseta massi. Siis oleksime olnud umbes samasuguses olukorras nagu ingerlased, karjalased, mordvalased või sürjanid tänapäeval — kolmveerand-venestunud nõukogueriigi kodanikud. Aastal 1940 Eestit okupeerides kohtasid venelased seal iseteadlikku,

haritud rahvast, kelle vaimseks murdmiseks tuli kasutada sõjaväe ja politseivõimu, vangistamisi ja maalt väljasaatmisi. Kuid ega see kõik rahvast veel maha murdnud. Terrorit on Eesti tundnud varemgi, see on vaigistanud tormid pealispinnal, kuid kasvatanud protestivaimu hinge sügavuses. Keisrite-ajaga võrreldes on rahval nüüd vähemalt see oluline eelis, et ta oma hariduse saab eesti keeles, et tal on omad kõrgemad õppeasutused ja et kunstid ning kirjandus on eelistatud olukorras. Vana Tartu ülikool eksisteerib edasi. Selle õigusi on küll vormiliselt kärbitud, kuid selle tiiva all arendatakse edasi rahvuslikke teadusi, millele iseseisvuse ajal pandi tugev alus. See vana, kuid igavesti noor alma mater on olnud Eesti rahva vaimseks toitjaks läbi aegade ja on seda nüüdki kõigist muudatusist hoolimata. Meie lähemad naabrid, kellel on puudunud vastav humanistlik hariduseläte, on osutunud palju paendlikumaks võõraste tuulte keerises. Kirjanduse alal on viimase veerandsajandi jooksul peale kasvanud terve uus sugupõlv, kelle hulgas ei näe ainult paenduvaid päid, vaid ka julge rühiga inimesi.

Kuid see on ainult üks pool Eestist, kelle vaimne pale on meie vaadete eest suures ulatuses varjatud. Aga meie endi silmade all on kujunenud üks teine Eesti, Eesti paguluses. Kui otsida mingit mõtet sellele Pagulas-Eestile, siis võib seda leida ainult selles, et meie osaks on omalt poolt täiendada seda, mis kodumaal puudu jääb. Eestist on tulnud ennegi pagulasi läände, kuid kunagi mitte niisugusel hulgal nagu aastal 1944. Siis lahkus kodumaalt mitte üksikuid hálbinud isikuid, vaid üks tunduv osa rahvast, kogu oma sotsiaalses kihistuses, alates kirikupeade, teadusmeeste, õpetajate, poliitikute, kirjanike ning kunstnikega ja lõpetades talupoegade ning töölistega. See pagulas-ühiskond on tundnud end kogu aeg ühe Eesti osana ja tegutsenud sellele vastavalt. On asutatud emakeelseid koole, oma kogudusi, noorte koondusi, nende hulgas üliõpilasorganisatsioone ja osakondi, teaduslikke seltse ja instituute. Meil ilmub mitu eestikeelset ajalehte, kunsti- ja kirjanduseajakirju, mitu kirjastust on tegevad oma lugemisvara soetamisel, eesti kunstnikud korraldavad aegajalt omi näitusi ja eesti näitlejad katsetavad oma teatriga. Kõik see ja palju muudki on tekkinud meie argielumurede keskel ja seisab selle tõttu meile nii lähedal, et me seda veel õieti hinnatagi ei oska. On aga kindel, et kui kord tuleb aeg, mil on võimalik kirjutada objektiivset eesti kultuuriajalugu, saab üks ulatuslik peatükk seal käsitlema Pagulas-Eesti osa oma maa ja rahva uemas ajaloos.

Ühe rahva enesetaotlusele ei saa praeguste üliefektiivsete sideolude juures asetada mingeid geograafilisi piire. See protsess toimub igal pool maailmas, kus ainult leidub ärksaid rahvaliidmeid. Samal ajal on kontaktid teiste rahvastega teinud Eesti nime tuntuks kogu maailmas. Meil on veel tegutsemas tunnustatud diplomaate ja paljude maailma ülikoolide juures töötab professoritena või uuri-

jatena eesti teadlasi, nende hulgas noori andekaid mehi, kes end alati tunnevad eesti rahva liikmetena. Väikese eneseirooniaga võiksime nii siis ütelda, et Eesti tänu pagulusele on paisunud viimase 20 aasta jooksul üheks maailma suurvõimuks, kelle esindajaid ja vaimutooteid võib leida kõikidel mannerdel. Seda võimutunnet tõstab eriti veel see teadmine, et me Eesti praeguste isandate silmis oleme üks kardetav element, keda püütakse neutraliseerida kord meelituste, kord mustamiste või ähvardustega, ära kasutades seejuures isegi meie endisi sõpru ja liitlasi üliõpilasmaailmast.

Eesti tüve püüavad silmapilgul paenutada küll võõrad tuuled, kuid selle sügavale ulatuvad juured imevad siiski elujõudu vanast Maarjamaa pinnast, ja selle laduvõra laiub nüüd kaugemale kui kunagi varem. Kui mõni meie esiisadest võiks vaadata ärkamisaja tipult tänapäeva Eestile ja eestlusele üldse, siis tabaks ta silm üht teist tippu, mis tõuseb tema vaatekohast märksa kõrgemale. Kui meie seda ise igakord ei märka, siis on selles süüdi mingi siseimine kärsitus, mis sunnib rahva ajalugu mõõtma oma lühikese elueaga ja selle hüveolu identifitseerima oma väikeste huvidega. See kärsitus tuleb arvatavasti sellest, et meie teadvusega kaasaelatud ajalugu oma tormilise käigu ja sündmuste ülikülluse tõttu paistab igavikuna, kuna see tegelikult mõõhtub ometi ainult paari generatsiooni elueaga. Kui võtta Eesti pikka ajalugu tervikuna, siis paistab möödunud 20-aastane pagulus vaid ühe väikese vahemänguna meie suure ajaloodraamas. Oma trööstiks võime veel ütelda, et Eesti praegune staatus on siiski ainult ühe revolutsiooni kaasnähe. Revolutsioonid aga ainult kummutavad ja murravad, kuid loovad ise väga vähe. Kõike loomist kannab evolutsioon ja sellele paneme omadki lootused. Lootused täituvad aga vaid siis, kui neile ise aktiivselt kaasa aidatakse.

* *
*

Olen meelega peatunud mõningatel üldküsimumstel. Olen tahtnud sellega alla kriipsutada meie üliõpilasorganisatsioonide kokkukuluvust kogu rahvaga ja tema muredega. Eesti üliõpilasorganisatsioonid moodustavad ühe lahutamatu osa Eesti ajaloost. Eriti kehtib see Eesti Üliõpilaste Seltsi kohta, mille ajalugu ei saa vaadata lahus eestluse arengust kõige uuemal ajal. Eesti rahvas on oma üliõpilasnoorsoos alati näinud vaimset juhtkonda, keda ta on usaldanud rasketel aegadel. Jääb vaid soovida, et niisugune koostöö jätkuks nüüdki, mil Eesti elab läbi rasket katsumisaega.

ON ESTONIAN STUDENT ORGANIZATIONS IN EXILE

G. Ränk

SUMMARY



Prof. Gustav Ränk

The author poses the question: what is the object of Estonian student organizations in exile where they are torn loose from their natural historical milieu in the home country. He states that Estonian student organizations have always had two main aims: 1) to give the young academical citizen social training in the company of other young people, and 2) to prepare him for struggle for national-political ideas. Neither of these points has lost its urgency in exile. To seek the company of one's like-minded on a basis of youthful and unselfish friendship is a broadly humane impulse which will survive under all circumstances, and the struggle for a better future of our people is being continued. This struggle may seem futile to the young people of to-day, since Estonia has been annexed by the powerful Soviet Union whose political grip on small nations is much harder than that of the Russian czars ever was at the time when our country also was a part of Russia. The author shows, however, that life nevertheless is going on and that Estonian academical youth of to-day is struggling under circumstances that in some ways are better than 100 years ago when the first Estonian student organizations were founded. At that time the major part of Estonian people were peasants who had but little inkling of

national policy and the struggle which was carried on in its name in academical circles. In the meantime Estonia has been an independent state and Estonians have become a nation with a modern civilization of its own which cannot be too easily eradicated by any foreign power. Estonians in exile cannot be excluded from that nation, they have continued their ancient cultural traditions, founded their own schools and congregations, they have their own press, literature, art, etc. all of which has to be regarded as an essential contribution to Estonian culture.

anlita
lltid
rostryck

VÖRDLUSJOOINI EESTI VABARIIGI-AEGSE KESKKOOI JA
GÜMNAASIUMI NING AMEERIKA ÜHENDRIIKIDE KESKKOOI
MATEMAATIKA JA FÜÜSIKA ÕPPEKORRALDUSIST

Karl Urm

Pealkirjas nimetatud võrdlust raskendab oluliselt erinevad koolide üldkorraldused. Eestis olid keskkooli õppekavad ja tase üleriiklikult kontrollitavad, USA-s on see jäetud osariikide korraldada, kusjuures nende kavade teostamine aga oleneb kohaliku linna või valla majanduslikust kandejõust. Koolimajade ehitamise ja õpetajate palgamäärad otsustab administratiivpiirkonna elanike rahvahääletus. Sellest tingitult on ka erinevused üksikute piirkondade vahel suured.

Üldiselt kestab õppeaeg (peale lasteaia) 12 aastat, millest kuus esimest vastab algkoolile (Primary või Elementary School), sellele järgnevad 6 õppeaastat vastavad keskkoolile (Secondary School). Viimase 2 või kolm nooremat aastakäiku kannavad "Junior High School", vanemad 4 või 3 aastat "Senior High School" nime. Vanema järgu kuus õppeaastat võiks siis vastata meie keskkoolile (3 a.) ja gümnaasiumi (3 a.) tasemele, õppetulemused ei ole seda aga mitte. Erinevus tuleb sellest, et USA-s algab kool 6-aastastega (meil 8 a.), nii on ameerika õpilased 1—2 a. nooremad kui vastava klassi lapsed kodumaal, ja töötatakse viis päeva nädalas meie kuue asemel. Et keskkool on maksuvaba, kooli poolt antud raamatutega, kohustuslik 16. eluaastani, siis ei teostu keskkooli piires vajalikku selektsiooni. Seda koolide taseme vahet arvestasid ka siinsed ülikoolid, lugedes eesti gümnaasiumi lõpetajail Saksamaal 1—2 College'i aastat õiendatuks.

Teatav rühmitamine — osalt andekuse alusel — toimub "High School'is" eriharude valikuga. Neid on tavaliselt kolm: Kolledžisse siirdujad, kommertsalal elluminejad ja ainult üldist keskharidust taotlejad. Neist on Eesti keskkooliga ainult esimene võrreldav, andes õiguse ülikooli astumiseks — küll vastava katsega nagu meilgi. Katset teostatakse ülemaaliste, nn. "College Entrance Examination"-i testide kaudu, intelligentskvotsiendi ja teadmiste alusel. Need katsed on üheks koolide taset kontrollivaks teguriks, millele lisanduvad mõned regionaalsed kontrollivad organisatsioonid.

"High-School"-is nelja õppeaasta kohta on New Jersey osariigis (Atlandi rannikul) sunduslikud õppeained: inglise keel, USA aja-

lugu, võimlemine-tervishoid ja 2 aastat algebrat (à 5 tundi nädalas), kokku 48 punkti ("Credit") kooli lõpetamiseks nõutavast 88-st. Kõik teised õppeained on valitavad. Nii võib "High Sch." lõpetaja piirduda ainult algebraga, loobuda teaduslike ainete — bioloogia, keemia, füüsika, samuti üldajaloo — õppimisest. Geograafiat ei ole üldse kavas.

Need, kes eelistavad jätkata matemaatikas, saavad eelviimasel õppeaastal 5 nädalatundi planimeetriat ja viimase õppeaasta esimesel poolel 5 nädalatundi trigonomeetriat, viimasel semestril stereomeetriat.

Kui meil oli igal õppeaastal algebra ja geomeetria paralleelselt, antakse USA-s need eri aastatel. Sama lugu on teaduslike ainetega. Füüsikat õpetatakse kas eelviimasel või viimasel õppeaastal 5 nädalatundi, nii siis ajaliselt kaks korda vähem kui meil, kus saadi 2 nädalatundi viiel õppeaastal. Eestis õpetati füüsikat kahes kontsentris: keskkoolis, millist õpetust korrati ja süvendati gümnaasiumis. USA-s antakse süstemaatiline kursus mehhaanikaga alates, mis tihti võtab poole õppeajast, nii et füüsika teiste osade käsitlemiseks jääb vähe aega, rääkimata kordamisest. Füüsika õppekava ühtub meie omaga, millele lisandub sissejuhatus vahepeal arenenud aatomfüüsikale. Ka matemaatika õppekava on enam-vähem samane kodumaiselega, selle vahega, et analüütiline geomeetria ja diferentsiaalarvutuse alged puuduvad. Kursuse üksikosade rõhutamises on mitmekesiseid tendentse. Kui mõnelt poolt nõutakse seni nõrga arvutusoskuse parandamist, soovitatakse teisalt see jätta tahaplaanile ja rõhutada loogikat kui matemaatika olemust. Katseliselt on juba kuuendasse õppeaastasse toodud rühmateooria (Set Theory) matemaatiliste mõistete selgitamiseks, lihtsustamiseks ja matemaatika üksikosade seostamiseks.

Meil sai iga gümnaasiumi lõpetaja 1—2 tundi nädalas kosmograafiat, mida hinnati kui ühte maailmavaate kujundamise vahendit. Kuu-lendudest hoolimata puudub astronoomia sissejuhatus USA keskkoolides.

Ülikoolid — "College'id" — ei taha leppida siinse "High School"-i lõpetaja tasemega. Selle parandamiseks antakse esimese ja teise kolledži-aasta kestel täiendavalt üldhariduslikke aineid ja teostatakse selle alusel ka üliõpilaskonna selektsiooni. Nimekamaist ülikoolidest langeb $\frac{1}{3}$ kuni $\frac{1}{2}$ õpilasist esimese õppeaasta kestel välja. Ülemaalse kokkuvõtte järgi 1963. aastal lõpetab 30 % ülikooli astunuist. Need asjaolud põhjustavad rohkeid arutlusi ja kavandamisi keskkooli struktuuri ja õppekava suhtes. Võib arvata, et neile olulisi muutusi järgneb.

Ületamatud on USA õpikud — heal paberil, soliidses köites, mitmevärvitrükis, rohketel illustratsioonidega, tihti lõbusate karikatuuridega elustatud. Õpetajaile on samade õpikute eriväljaanded: metoodilised näpunäited ja ülesannete lahendused erivärvis alg-

teksti peale või kõrvale trükitud. Ka õpetajal on õpperaamatud tasuta. Samuti tasuta jagab õpetaja klassile töötamiseks paberi — üksikute lehtedena, millele pliiatsiga või kuivtindiga kirjutatakse ja mis siis kokku kogutakse või kõrvale heidatakse. Korralikku köidetud vihku ei tunta, nii on ka nõuded kirjatöö korralikkuse suhtes minimaalsed.

TEACHING OF MATHEMATICS AND PHYSICS IN INDEPENDENT ESTONIA AND IN THE U. S. A.

Karl Urm

SUMMARY



Karl Urm

The pre-college education in both countries is a 12 year program. The U. S. educational system provides a free elementary and secondary school and compulsory attendance until 16. This curbing in selectivity, combined with a 5 day week (6 day in Estonia) allows for a less thorough coverage in mathematics and physics.

Comparing the courses of study, in general the U. S. secondary schools conclude with trigonometry while the Estonian schools also introduced analytic geometry and elementary calculus. Physics was taught in Estonia two hrs. per week for 5 years, in the U. S. 5 hrs. per week for one year.

The textbooks available in the U. S. are superior to those in Estonia.

Continuous research with testing of educational programs and methods is bringing about changes and improvements in the field.

VÕÖRKOHANIMEDE KUJUST JA TRANSKRIBEERIMISEST EESTI KEELES

Henno Jänes

Olles elama sattunud võõrkeelsesse keskkonda puutume igapäevases elus kokku võõrkoanimedega. Nende tarvitamisel tõstuvad esile mõningad küsimused, mida allpool lühidalt püüan käsitleda.

KOHANIMEDE KUJUST

Kas eesti kõne- ja kirjakeeles võõrkeelseid koanimesid tõlkida eesti keelde?

Linnade nimed võtame üle niisugustena, nagu nad esinevad selle maa keeles, kus need kohad asuvad: *Uppsala, Södertälje, Borås*. Tänavate, platside, haiglate, mägede, jõgede, järvede jt. nimede puhul ei ole küsimuse lahendamine enam nii lihtne. Kas ütelda *Klarabergsgatan* või *Klaaramäe tänav* või *Klarabergi tänav*, *Riksby* või *Rüügiküla*, *Mälarhöjden* või *Mälarimägi*, *Narvavägen* või *Narva tee*, *Mälartorget* või *Mälari turg*, *Bellmansgatan* või *Bellmani tänav*, *Tegnérunden* või *Tegnéri park*, *Kungliga Slottet* või *Kuningaloss*, *Odenplan* või *Odeni plats*, *Riddarhuset* või *Rüütlimaja*, *St. Eriks sjukhus* või *Püha Eeriku haigla*, *Karolinska institutet* või *Karoliini instituut*, *Uppsalavägen* või *Uppsala tee*, *Solnaskogen* või *Solna mets*? Olen näideteks valinud Stokholmi koanimed.

Et vastata ülalesitatud küsimusele, selleks püüaksime eraldada need koanimed kahte rühma:

1) Nimed, mille pärisnime moodustab mingi pärisnimi (isiku-, jumala-, koanimi jne.), näit. *Bellman, Tegnér, Oden, Mälar, Narva, Uppsala, Solna, Erik*; alarühmana võime siin eraldada need koanimed, mille pärisnime-osisena esineb mingi adjektiivisufiksiga varustatud pärisnimi, näit. *Karolinska*;

2) Nimed, mille pärisnimeks on mingi üldnimi, näit. *Riddarhuset, Kungsgatan, Drottninggatan, Kammakargatan, Västerbro, Södersjukhuset, Kungliga Slottet, Skogskyrkogården, Borgarskola*.

Esimese rühma sõnade puhul oleks õige üldnimi tõlkida eesti keelde ja tarvitada neid koanimesid järgneval kujul: *Narva tee* (mitte *Narvavägen*), *Mälari turg* (mitte *Mälartorget*), *Bellmani tänav*, *Tegnéri park*, *Kuninglik loss* või *Kuningaloss*, *Odeni plats*, *Püha Eeriku haigla*, *Karoliini haigla*, *Ernst Ahlgreni tee*, *Erik Dahlbergi tänav*, *Hammarby järv*, *Jakobi kirik*, *Westini tänav*, *Herkulese tänav*, *Vasa sild*, *Vasa teater*, *Tranebergi sild*, *Roslagi plats*, *Rud-*

becki park. Teise rühma kohanimede eestikeelse vaste küsimuse lahendamine on märksa raskem. Siin oleks kolm võimalust: 1) tõlkida nii pärisnimi kui ka üldnimi eesti keelde: *Kuninganna tänav*; 2) tõlkida eesti keelde ainult üldnimi: *Drottningu tänav* ehk *Drottningtänav*; 3) jätta nii päris- kui ka üldnimi tõlkimata: *Drottninggatan*. Millist neist kujudest tuleks eelistada? Võib olla lähedisme liiga kaugele, kui tõlgiksime nii päris- kui ka üldnime eesti keelde. Seda võiksime teha nimede puhul, mis ei ole veel päriselt pärisnimedeks üle läinud, vaid on säilitanud üsna tugevasti oma üldnimelise iseloomu: *Kungliga Slottet* võiksime tõlkida eesti keelde *Kuningaloss*, ka *Västerbro* = *Läänesild*, *Södersjukhuset* = *Lõunahaigla*, *Skogskyrkogården* = *Metsakalmistu*. Nende nimede puhul aga, mis esinevad ehtsate pärisnimedena, soovitaksime teist menetlusviisi: jätta pärisnimi tõlkimata ja tõlkida vaid üldnimi, niisiis *Drottningu* e. *Drottning-tänav*, *Kammakar* e. *Kammakari tänav*.

KOHANIMEDE KOKKU- JA LAHKUKIRJUTAMISEST

Nagu sõnade kokku- ja lahkukirjutamine eesti ortograafias on üks raskemaid küsimusi, nii on ka kohanimede kokku- ja lahkukirjutamine küllalt komplitseeritud. Enne kui anname kohanimede kokku- ja lahkukirjutamise reeglid, vaatleme, missugustest elementidest kohanimed koosnevad.

Mõnikord esineb pärisnimi üksi, ilma üldnimeta: *Eesti*, *Soome*, *Rootsi*, *Tartu*, *Pärnu*, *Peipsi*, *Tamula*, *Võhandu*, *Stokholm*, *Göteborg*, *Lidingö*. Mõnikord taas on üldnimi liitunud nii tihedasti pärisnime külge, et viimast ilma üldnimeta kunagi ei tarvitata: *Prantsusmaa*, *Inglismaa*, *Saaremaa*, *Emajõgi*, *Munamägi*, *Pürisaar*. Olgu märgitud, et kui pärisnimeks on omadussõna, siis see harilikult üksi (ilma üldnimeta) pärisnimenäe ei esine: *Punane meri*, *Lai tänav*, *Kitsas tee*. Samuti ei esine üksi pärisnimenäe nimisõna mitmuse genitiivis: *Pärnade allee*.

Pärisnimeks on harilikult kas mõni nimisõna või omadussõna (resp. järgarv): *Jäämeri*, *Munamägi*, *Endla järv*, *Vahemer*, *Läänemer*, *Naissaar*, *Islandi saar*, *Rüütli tänav*, *Põhjalaht* (nimisõna); *Must meri*, *Vaikne ookean*, *Kollane jõgi*, *Pühajärv*, *Paljassaar*, *Kolmas avenüü* (omadussõna või järgarv).

Edasi võime liigitada pärisnimesid selle järele, kuidas nad on liidetud järgneva üldnime külge. Kõige üldisemalt esinevad pärisnimed genitiivis: *Põhjameri*, *Valga linn*, *Tõrva linn*, *Saaremaa*, *Aia tänav*, *Vabaduse puistee*, *Neeruti mäed*, *Liivi laht*, *Käsmu laht*. Aga üsna rohkesti leidub meie keeles ka kohanimesisid, kus pärisnimi on liidetud üldnime külge nominatiiviselt: *Võrtsjärv*, *Heinlaid*, *Suurküla*, *Suursaar*, *Koitjärv*, *Sõsarsaared*, *Tütarsaar*. Puhuti võib pärisnimi liituda üldnime külge konsonanttüvelisena: *Naissaar*, *Kõrgneem*, *Kaug-Ida*.

1) Üldiselt kirjutatakse *nimisõna*-pärisnimi järgmisest üldnimest lahku: *Eesti vabariik, Soome laht, Liivi laht, Muhu saar, Tõrva linn, Puka jaam, Põlva kirik, Endla järv, Emmaste kihelkond, Neeruti mäed, Kasaritsa vald, Ülemiste järv, Narva jõgi, Mälari järv, Vätteri järv, Tranebergi sild*. Kokku kirjutame siiski *Kadri-org*, kuna siin üldnimi *org* ei esine *oru* tähenduses.

Kokku kirjutatakse pärisnimi-nimisõna järgneva üldnimega sel juhtumil, kui pärisnimi üksinda pärisnimena ei esine, vaid ainult üldnimega koos, näit. *Munamägi, Emajõgi, Emumägi*. Sellesse rühma võime arvata ka need kohanimed, millede pärisnimeks on nimisõna nominatiivis või esineb see konsonanttüvelisel kujul: *Tütarsaar, Sõsarsaared, Naissaar, Võrtsjärv, Heinlaid*.

Kokku kirjutame ka need kohanimed, millede pärisnimeks on ilmakaarenimetus: *Läänemeri, Põhjameri, Läänesild, Idajärv, Lõunahaigla, Põhjaavenüü, Idapark, Lääneväin*.

Lõpuks kirjutatakse kokku pärisnimi ja üldnimi, kui üldnimeks on *maa*: *Harjumaa, Virumaa, Setumaa, Saksamaa, Lapimaa*.

2) Pärisnimeks on *omadussõna* (või *järgarv*). Siin tuleb vahet teha kahesuguste kohanimede vahel: a) need, kus *omadussõna* järgneva üldnimega on sulanud nii tihedasti ühte, et ta ei käändu — need kirjutatakse ühte: *Pühajärv, Pühajärve, Pühajärvel; Paljassaar, Paljassaare, Paljassaart*. Siia kuuluvad ka kohanimed, kus *omadussõna*-pärisnimi esineb konsonant-tüvelisel kujul, näit. *Kõrglaid, Sinimäed*; b) need, kus *omadussõna* järgneva üldnimega moodustab vabama ühendi ja kus teda käänatakse — need kirjutatakse lahku: *Vaikne ookean, Vaikse ookeani, Vaikset ookeani; Must meri, Musta mere, Musta merd*.

VÕÖRKEELSETE KOHANIMEDE KIRJUTAMISEST

Võõrkeelsete kohanimede transkribeerimisel eesti keeles tuleb silmas pidada järgmist reeglit. Ladina tähestikku tarvitavate maa-de kohanimed kirjutame samal viisil kui algkeeles, näit. *New York, Washington, Illinois, Bordeaux, Norrköping, Borås*. Erandiks on meil üldiselt tuttavaks saanud kohanimed, mis märgitakse eesti kirjaviisi reeglite kohaselt vastavalt meil tavaliseks kujunenud hääldamisele. Seesuguste geograafiliste nimede hulka kuuluvad maailmajagude, merede, riikide, suuremate mäestikkude, Euroopa pealinnade, tähtsamate Euroopa jõgede, mitmete Eesti maa-ala naabruses asuvate linnade jne. nimetused, näit. *Euroopa, Aafrika, Austraalia, Taani, Kreeka, Hispaania, Helsingi, Riia, Varssavi, Kopenhaagen, Viiburi, Rein, Doonau, Pürenee mäed*.

Selle reegli järgi tuleb kirjutada ka Rootsi pealinna nimi eesti keeles kujul *Stokholm* (mitte: *Stockholm*).

THE FORM AND SPELLING OF FOREIGN PLACE NAMES
IN ESTONIAN

Henno Jänes

SUMMARY

In the first paragraph of the above paper the author touches upon the problem of how the Swedish place names are to be used in Estonian. He divides these into two groups: 1) such where the proper name consists of a proper name (names of persons, deity, places, etc.), e. g. Bellmansgatan, Jakobskyrka, Narvavägen), and 2) such where the proper name consists of a generic name, e. g. Kungsgatan, Kungliga Slottet, and suggests that in the place names of the first group the generic name is to be translated into Estonian (Bellmani tänav, Jakobi kirik, Narva tänav), whereas in respect of the second group there are two alternatives —

- a) the proper as well as the generic (general) name are to be translated into Estonian (if these names have as yet not become genuine proper names but have in a great degree preserved their character of generic names): Kuninga loss, Metsakalmistu, Lõunahaigla;
- b) the original form of the proper name is to be preserved, translating only the generic name (names which occur as genuine proper names): Drottningutänav or Drottning-tänav.

In the second paragraph the author deals with the problem of writing the place names in Estonian as compounds or separately.

The third paragraph deals with the problem of transliteration of foreign place names in Estonian.

FILOSOOFIA GÜMNAASIUMI ÕPPEAINENA

Viktor Konsa

Filosoofia kuulub perifeersete õppeainete hulka koolis. Oma teoreetilise ja abstraktse iseloomu tõttu ei saa teda enne õpetama hakata kui alles viimastes gümnaasiumi klassides. Rootsi gümnaasiumis oli filosoofia varemalt vabatahtlik aine, viimase aastakümne jooksul aga sunduslik — üldises ja ladinaharus kolme nädalatunniga viimasel õppeaastal, reaalarus ainult ühe nädalatunniga, n.n. ülevaatekursus. Ühenduses praegu teostatava suure gümnaasiumireformiga Rootsis on põhjalikult arutatud ka filosoofia kui õppeaine seisundit, eesmärki ja õppekavade väljakujundamist. Tulemuseks on võrdlemisi põhjalikud muudatused.

Igaüks, kellel on praktilisi kogemusi filosoofia õpetamisest rootsi gümnaasiumis, on tihti seisnud nõutult peaaegu võimatu ülesande ees: katsuda anda ühe õppeaasta jooksul ülevaade kolmest erinevast teadusest (et õppeaasta n.n. üliõpilaseksami tõttu on vähemalt kuu aega lühem tavalisest, ei tee asja kergemaks). Filosoofia kooli õppeainena hõlmab nimelt peale "päris" filosoofia ka loogika ja psühholoogia. Viimane on kiirelt kasvav puht-empiriiline teadus, tavaliste empiiriliste meetoditega. Sel ei ole rohkem ühist filosoofiaga ja loogikaga kui loodusteadusel või ükskõik missugusel spetsiaalteadusel. Filosoofiasse on ta kooliainena kuulunud ainult iganenud traditsiooni põhjal. Ka loogika kui puhtformaalne teadus on filosoofiast põhiliselt erinev ja kuulub oma iseloomult ühte matemaatikaga, eriti moodne sümbolloogika. Kooli õppeainena peab loogika leppima võrdlemisi tagasihoidliku kohaga — vähemalt senini, ja seda juba ajanappuse tõttu. Pealegi eeldab lähem süvenemine loogika formaalsüsteemi ja sümboolsesse väljendusvormi teatavat huvi abstraktse mõtlemise vastu ja samuti vastavat võimet, mis aga ühes läbilõikeklassis ei ole eriti märkimisväärne. Kui ületada teatav abstraktsusekraad, on mõned üksikud võimelised jälgima, suuremale osale oleks see ainult enam-vähem mõttetu reeglite pähetuupimine, mis mõjub pigemini kahjustavalt kui soodustavalt loogika eesmärkidele. Koolistaadiumis on loogika peamiseks ülesandeks tugevdada ja treenida meie loomulikku loogilist intuitsiooni, s.o. võimet otsustada ja aru saada, kas teatav arutlus, tõend või järeldus on korrektne. See võime on ju kõigil inimestel teataval määral olemas juba enne kui neil avaneb võimalus tutvuda loogi-

kaga. Mehaaniline loogika reeglite päheõppimine vaevalt seda võimet toetab, pigemini segab, nagu kogemused näitavad.

Olles nii eraldanud psühholoogia ja loogika kui kaks selgelt piiritletavat momenti senises filosoofiaaines, jääb veel vaadelda n.n. "päris" filosoofiat, seda momenti, mis on andnud õppeainele ta nime. Mida mõistame õieti filosoofia all? Seda küsimust abiturientklassile esitades selgub alati, et gümnaasiumi lõpuklassi õpilasel on sellest äärmiselt udune kujutlus. Et erilist selginemist ei toimu ka viimase aasta jooksul, näitab see, et ka suur osa akadeemilise haridusega inimesi ei oma eriti selget kujutlust filosoofiast kui distsipliinist. Filosoofia on paljudele mingi müstiline meditatsioon, mis aitab lahendada elu suuri küsimusi ja inimese sügavaid probleeme, teistele aga, ja neid on võib-olla rohkem, on see hõljumine kuski ebamäärases fantaasia-udus, teatav mõistetega žongleerimine, üks-teisele vastukäivate süsteemide ehitamine, iseenesest võib-olla huvitav neile, kellel selleks aega on, aga ilma mingi praktilise väärtusetä. Põhjused selliseks filosoofiasse suhtumiseks on mitmed, milledest võiksime kaks tähtsamat välja tõsta: esiteks filosoofia kui aine seisund ja selle õpetamine gümnaasiumis ja teiseks filosoofias kui distsipliinis endas peituvad põhjused.

Senini on suuremas osas rootsi koolidest filosoofia õpetamine toimunud enam-vähem sama mustril järgi. Pärast psühholoogikakursuse läbivõtmist, mis toimub sügissemestril, asutakse filosoofia ajaloo juurde ja kogu "päris" filosoofia kursus piirubki pahatihti sellega, et võetakse kiiruga ja enam-vähem pealiskaudselt läbi tähtsamad filosoofilised voolud antiiksest Kreekast kuni moodsa ajani. Loogikani tihti ei jõutagi, osalt lihtsalt ajapuudusel ja osalt selle tõttu, et filosoofia lektoriteks senini peaaegu eranditult olid teoloogid vanemast ja keskmisest generatsioonist, kes on õppinud filosoofiat kõrvalainena ja kes ainult erandjuhtudel on lähemalt tegele- nud moodsa loogika probleemidega ja semantilise analüüsiga. Selge on ka, et tahes või tahtmata jääb filosoofia kui distsipliin selles olukorras vaeslapse ossa. Erialafilosoofide puudus annab siin enast tunda. Õpilastel jääb enamasti mulje, et filosoofia on kuidagi teoloogiast olenev või kuulub vähemalt selle juurde, mis on aga põhiliselt vale. Igal juhul on olukord selline, et kui küsitleda neid, kes on koolis filosoofiat õppinud, siis piirduvad nende filosoofia teadmised sageli sellega, et üks filosoof ütles "panta rei", teine ütles "cogito ergo sum" ja kolmas, et "monaadid ei ole aknaid." Kui nende lausetega osatakse veel ühendada nimed Herakleitos, Descartes ja Leibnitz, siis on teadmised erakorralised.

Teine raskus filosoofia mõiste piiritlemisel ja selle sisu määramisel on see, et filosoofial lõepoolest on eriseisund võrreldes teiste teaduste ja distsipliinidega. Igal üksikteadusel on oma enam-vähem kindel sisu, probleemistik ja metodika, mis on rahvusvaheliselt aktsepteeritud, ja iga kooliaine esindab mingisugust teadust või

teaduseharu. Filosoofias on aga olukord selline, et mingisugust kõikidele filosoofidele ja filosoofiatele vastuvõetavat definitsiooni ei ole lihtsalt olemas. Filosoofia praegust seisundit iseloomustab äärmine lõhestus ja killustus. Terve hulk üksteisega diametraalses vastuolus seisvaid mõttevoole pretendeerib filosoofia nimele, kusjuures üks ei tunnusta teist õige filosoofiana. Olukord on siin paradoksaalne ja on andnud gümnaasiumireformi ettevalmistavatele instantsidele ja uute filosoofia õppekavade väljakujundajatele palju mõtlemist: milline sisu anda filosoofiale kui õppeainele uues gümnaasiumis? Et psühholoogia kui eritüüpi empiiriline teadus tuli eraldada filosoofiast ja muuta omaette aineks, oli kõigile selge, samuti et loogika kui õpetus mõistliku spekulatsiooni ja analüüsi tööriistadest jääb edasi omaette osana filosoofia õppeainesse. Raske oli määrata "päris" filosoofia sisu. Traditsioonilise kooli pooldajad tahtsid säilitada filosoofia ajaloo senist positsiooni, leidsid aga tugevat vastuseisu erialafilosoofide poolt, kes nõudsid suuremat ruumi puhtteaduslikule filosoofiale ja loogilis-semantilisele analüüsile. See nõue on ka üsna mõistetav, sest filosoofia ajalugu ei ole filosoofia, nii nagu psühholoogia ajalugu ei ole psühholoogia. Lõplik lahendus filosoofia kui õppeaine eesmärgi määritlemisel ja õppekavade väljakujundamisel tuli seega üsna radikaalselt senisest erinev: suurem osa filosoofiale määratud ajast tuleb pühendada analüüsile, olgu see siis loogiline mõisteanalüüs või semantiline tähendusanalüüs. Senine passiivne filosoofia ajao õppimine redutseeritakse tugevasti ja ainult tähtsamad filosoofilised voolud ja filosoofiad tulevad lähemale vaatlusele. Kokkuvõttes sisaldab filosoofia õppeaine uues gümnaasiumis järgmised kuus peamomenti: 1. argumentatsioonianalüüs, 2. elementaarne loogika, 3. mõningad jooned empiiriliste teaduste tööviisidest (ülevaade teaduslikkudest meetoditest), 4. jooni teadusliku maailmapildi ajaloost, 5. mõningad filosoofilised vaatekohad, 6. eetilised probleemid. Filosoofiaajaloolisi momente esineb uute õppekavade kohaselt kolme viimase punkti all. Nii tuleb punkt 4. all diskuteerida antiikset atomismi, Aristoteelse maailmapilti, klassilise mehhaanika maailmapilti (Cartesius, Spinoza j.t.) ja mõningaid jooni moodsast teaduslikust maailmapildist. 5. punkti alla mainitakse Platoni ideedeõpetust, Berkeley spiritualismi, Kanti mõistusekriitikat ja marksismi. 6. punkti all on ette nähtud epikuurlaste, stoikute, kristluse, utilitaristide, Kanti, Marxi ja Gandhi eetiliste vaadete tundmaõppimine.

Ülalesitatud kokkuvõtetest selgub, et filosoofia kui distsipliini sisu määramisel on peaaegu asetatud analüütilisele filosoofiale, mis oma moodsas vormis on kiirelt arenenud just viimaste aastakümnete jooksul, olles leidnud aktiivset viljelemist ka tähtsamate rootsi filosoofide hulgas, siin tuntud n.n. Uppsala filosoofia nime all. Kerkib küsimus, kas valik ei ole ühekülgne, jättes välja osa tänapäeval aktuaalseid filosoofilisi voole. Tänapäeva killustatud ja kaootilises

filosoofilises pildis võime analüütiliste voolude kõrval suurtes joonetes eritleda kolm tähtsamat filosoofilist suunda: 1. mitmesugused eksistentsiaalfilosoofilised suunad, 2. katoliiklik filosoofia, n.n. uuslthomism ja 3. marksistlik filosoofia. Kas üks või teine neist filosoofiatest võiks arvesse tulla koolifilosoofiana, oleneb sellest, milliseid nõudeid me vastuvõetavale filosoofiale esitame. Esmajoones peame otsustama, kas jääme teadusliku objektiivsuse nõude juurde või tunnustame filosoofiana ka igat liiki ebamääraseid spekulatsiooni, mis hõljub kuskil kunsti, teaduse ja religiooni või muude dogmade piirimaadel. Selge on, et meie koolis ei saa loobuda objektiivsuse nõudest ja seega langevad marksism ja katoliiklik filosoofia automaatselt kõrvale juba oma dogmaatilise iseloomu tõttu. Üks neist on kiriku ja teine poliitika (partei) teenistuses ja eelarvamusteta uurimus ei tule siin arvesse. Pisut teistel põhjustel langevad ära ka igasugused eksistentsialistlikud voolud, ja tundub, et vastuolu on siin veelgi diametraalsem. Kui eespoolmainitud suunad püüavad vähemalt näiliselt jätta objektiivsuse ja loogilise põhjendamise mulje, siis eksistentsialistlikud koolid ei tunnusta üldse loogilist analüüsi ega mõistuse tunnetuslikku väärtust. Tundmuste irratsionaalsus ja subjektiivsus on muudetud kogu tõelisuse printsipiiks. Sellistel eeldustel ei saa ju omistada eksistentsialistlikele väidetele üldist ega objektiivset kehtivust. Eksistentsiaalfilosoofide argumentatsiooni ainuke mõte on see, et argumentatsioonil ei ole mingit mõtet.

Kokkuvõttes võiksime ütelda, et analüütiline filosoofia on õieti välja kasvanud vajadusest teatava ühtlase ja teaduslikult objektiivse aluse ja lähtekoha järele ka filosoofilises tegevuses, s.o. nende probleemide diskuteerimisel, mida üksikteadused oma laboratooriumes ei lahenda, aga milledele teoloogial ja ideoloogiatel on oma dogmaatilised vastused juba valmis. Mitmesugused irratsionaalsed elufilosoofiad, samuti ideoloogilised ja dogmaatilised filosoofiad võivad olla väga huvitavad ja küpsevatele noortele isegi ahvatlevad, eriti kui neis on küllalt peidetud demagoogiat, aga neil puudub midagi, mis on teadliku filosoofia ja üldse kogu teaduse elunärv: iseenda eelduste kriitiline analüüs. Analüütiline filosoofia ei ole loomulikult mingi ühtne kool, vaid terve hulk erinevaid suundi, millede vahel on võrdlemisi suured lahkavaruused analüüsi tähenduse ja sisu suhtes, ja areng on siin suurtes joontes toimunud mõisteanalüüsist üle lause- ehk otsustusteanalüüsi keeleanalüüsile ehk lingvistilisele analüüsile. Kõikidele suundadele on ühine see, et nad püüavad kriitiliselt uurida ja analüüsida seda keerulist sümbolite süsteemi, mida meie, inimesed, omavahelises läbikäimises tarvitame: neid mõisteid ja sõnu, mis teaduses ja igapäevases elus esinevad, neid lauseid, otsustusi ja väiteid, mis võivad sisaldada valesid järeldusi, ja kogu keelt selle mitmepalgelisuses. Samuti ühendab analüütilisi voole püüd selguse järele ja tahe oma lähtekohti pidevalt kritisee-

rida, ja kui uued faktid ja arusaamised seda nõuavad, oma seisukohti muuta. Ühesõnaga nõuded, mida iga teadus endale esitab.

Filosoofiaaine ümberkujundamine rootsi gümnaasiumis on eksperiment, mille arengut tasub jälgida. Nii nagu omal ajal mitmesugustest võistlevatest psühholoogilistest koolidest kristalliseerus välja empiiriline teadus, mis uurib inimese käitumist ja elamusi ja on aktsepteeritud teiste teaduste poolt, nii loodavad ka teaduslikud filosoofid, et filosoofia metafüüsilisest udust empiiriliste faktide maailma alla tooduna saab uue stabiilsuse, ja teadusena teaduste keskel — rahvusvaheliselt aktsepteeritud normidega — aitab kaasa selle tõelisuse selgitamiseks ja paremaks tundmaõppimiseks, millest me ise oleme üks osa.

Filosoofia kui aine tähtsus uues gümnaasiumis on suurenenud. Nii psühholoogia kui filosoofia on tehtud sunduslikuks kõigis üldise gümnaasiumi harudes ja psühholoogia isegi mõnedes kutseharudes ja kaheaastases n.n. "fackskolas" (vastab kahele esimesele gümnaasiumiklassile). Tundide üldarvu on suurendatud: psühholoogial (eelviimases klassis) on 2 ja filosoofial (viimasel õppeaastal) 2 nädalatundi. Seega on filosoofia saavutanud umbes sama seisundi nagu sel oli Eesti iseseisvusaegses gümnaasiumis.

PHILOSOPHY AS SCHOOL SUBJECT

Viktor Konsa

SUMMARY



Fil. lic. Viktor Konsa

Philosophy as a school subject has so far a relatively modest place in Swedish secondary schools. Philosophy—psychology and

logic included—is only studied during the last school year, 3 lessons a week. Just now a thorough reform of the whole system of secondary education is being carried through in Sweden, involving also a radical change in the position of philosophy in the curriculum. Philosophy as an empirical science will be an independent subject. What exactly will be studied has been a matter of discussion. At present it usually consists of a course of the history of philosophy and a very modest course of logic, if the time allows any at all. In the new school the reformers have attempted to give philosophy a new aim and new contents. The philosophical situation of to-day shows a variety of different currents in mutual disagreement. Of these trends analytical philosophy has been chosen to form the central part of philosophy as school subject, as only this type of philosophy is of a strictly scientific character and submits its own premises to a continuous critical examination. The logical analysis of argumentation will be one of the main occupations of the students, scientific methods will also be studied and, finally, the main parts of the history of philosophy. By increasing the number of lessons, the subject will be given a more favourable position.

Norstedts

*med traditioner från 1860-talet står på toppen
när det gäller all slags undervisningsmateriel och
skolinredningar*

NORSTEDTS SKOLAVDELNING

Lilla Nygatan 13, STOCKHOLM 2, Box 2081, telefon 08/23 29 70

SOOME AKTUAALSETEST KOOLIPROBLEEMIDEST

Veljo Grünthal

Arengi heaoluriigi suunas on Soomes jõudnud koolipoliitiliselt otsustavasse ajajärku just praeguse aastakümne kestel. Kõige rohkem on tulipunktis ühtluskooli moodustamine, mis naabermaal Rootsis on parajasti kehtestamisel. Kuigi need lained on Rootsist tulles kõige võimsamini Soome ulatunud, liiguvad need üldisest demokratiseerumisest ning materjaalsest arengust tulenevat euroopalikku liini mööda.

Soome praegune süsteem pärineb läinud sajandist. Sõdadest tekkinud viivitus seletab arengu aeglust. Vana süsteemi raamides on ehitatud järjest kiireneva tempoga uut juurde.

Praegu torkab eriti silma erakeskkoolide rohkus. 1964. a. algul oli keskkooli kokku 551 (õpilaste arv 241569), nendest suurem osa eraomanduslikke — 338 (138491), riigikooli aga ainult 139 (90252). Lisaks esineb väike arv kommunaalseid keskkooli. Võrdluseks võime tuua Rootsi, kus oli ühtluskooli kehtestamise eel ainult 24—25 erakooli. Soome keskkoolide eraalgatuslikku iseloomu tahetakse ühtluskooli sissetoomisega revolutsiooniliselt kommunaalsüsteemiliseks muuta. Need taotlused on tekitanud kaunis äreva olukorra.

Ühtluskooli mõte tähendab kõigepealt dualistliku organismi kokkusulatamist, mis paljudes Euroopa maades on olnud tähelepanudav meie sajandil. Kuigi Soome kohta juba kaua aega pole saanud öelda, et algkooli-liin ja keskkooli-liin oleksid ühiskonnas kihtide järgi jaotatud — näiteks uute üliõpilaste suur arv a. 1964 kevadel, 12002 abiturienti, mahutab arusaadavalt igasse kihti kuuluvaid — elab vanade eelarvamuste mõju mõnikord kaua.

Algkoolid on Soomes kommunaalsed. Erakeskkoolide majandusliku olukorra eest hoolitseb riik 50—75 %-liselt. Näib, et ühtluskooliga kaasuv kommunaalse tsentrumiga kord oleks majanduslikus suhtes praegusest palju lihtsam. Millega siis on seletatav keskkooliõpetajate peaaegu täielik vastuseis ühtluskooli kavadele? Pedagoogilisest seisukohast vaadates paneb kõige rohkem kahtlema asjaolu, et sõjajärgseil aastail vägagi heterogeenseiks kujunenud klassid peaksid võtma endasse äärmuslikumaid elemente.

Maksimaalne õpilaste arv keskkooliklassis on praegu 44. Hyvinkää — Helsingi naaberlinnas, kus töötan — on mul inglise keele

klassides õpilasarvud 20 — 20 — 36 — 34 — 42 ning kõrgastme prantsuse keele klassides 13 — 13 — 13. Mitmete teiste koolidega võrreldes on taoline olukord väga hea.

Kuigi üldine klassidistsipliin on Soomes veel kaunis õpetajatsentrumiline — vastupidiselt Rootsi omaga —, ka mitte kõige demokraatlikumalt meelestatud kooliõpetaja ei võtaks intelligentsilt äärmuslikke õpilasi oma kateedri ette. Ühtluskoolile kaasuvat taseme langust ei nähta ainult õpilaste, vaid ka uue kooli õpetajate suhtes. Kahtlusi äratavad kavad algkooliõpetajate paigutamiseks — pärast lühiajalisi täienduskursusi — nüüdsete keskkooliõpetajate piirkonda. Sellejuures nähakse ette juhtumeid, kus väiksema kooliharidusega algkooliõpetaja saab otse teed keskkooliõpetajaga samasugusesse seisundisse. Kolmandaks äratub kahtlusi majanduslikult ja pedagoogiliselt hästiõnnestunud ning arenguvõimeliste erakoolide laostamine ning ühtluskooli sisse- või allalülitamine.

Kaugelasetsevais metsakihelkondades tekitab keskkooli kujundamine niikuinii tõsisid probleeme, olgugi kui ideaalne tahes see üheõigusluse taotlemine oleks just isoleeritud alade elanikele.

Üheõigusluse põhimõttest lähtub koolide ühtlustamise kava niihästi geograafiliselt kui ka majanduslikult. Erakoolide suurepärane areng — ilma ärilise omakasu mõtteta — on ometi kujundanud olukorra, et praegu on mitmeti juhustest olenev, kui palju laste koolitamine, just õppemaksude arvel, läheb vanematele maksma. Võtame jälle näiteks Hyvinkää. 15 aastat tagasi selles tol ajal umbes 10000 elanikuga linnas oli ainult üks erakeskkool (8-klassiline). Täna, selles nüüd üle 20000 elanikuga linnas on kolm erakeskkooli, kuid mitte ühtegi riigikeskkooli. Õppemaks meie koolis ühelt lapselt (ilma venna-õe alanduseta) on 90 Smk hooajalt. Ühes samasuures naaberlinnas on isegi kaks riigikooli, ja seal õppemaksu suurus on vaevalt pool üldisest erakooli maksust. Mitme aastaga selline ebahütlus annab tugevasti tunda. Seda kõike tahetakse riiklikus ulatuses ühtlustada koos sotsiaalsete eeliste võimaldamisega igale kooliskäijale.

Ühtluskooli-vastased nõuavad rohkem katsetusi ning Rootsis saadud kogemuste ja tulemuste uurimist Soome oludesse kohaldatuina. Koolivalitsuse peadirektori arvates nõutakse uue süsteemi kehtestamist täies ulatuses aega 15—20 aastat. Tema sõnavõttudest tuleb esile ka, et igal juhul jääb vähemuslikke nõudeid rahuldama teatud arv erakoole. Soome on ju maa, kus peale rootsi keele on ka teisi minorityteetidest sõltuvaid aspekte.

Majanduslikult suhtuvad uuendajad uuendustesse optimistlikult. Poliitilised erakonnad on ühtluskooli suhtes pooldavaid seisukohti avaldanud. Eduskunna, Soome parlamendi pooldav sooviavaldus aastast 1912 löi alguse 40 aastat tagasi tehtud valitsuse ettepanekule, mis tol korral tagasi lükati. Pärast sõda, aastail 1945 ning 1957, on vastu võetud ühtluskoolile teed rajavaid seadusi. Aastal

1964 on jõutud nii kaugele, et koolikavakomitee resolutsioon ühtluskooli pooldava hoiakuga — keskkooli esindajad olid selle vastu — sai järeltulijaks parlamendi põhimõtteliselt pooldava otsuse kohta. Eduskunnas leidis uuendussuuna pooldajaid nii palju, et hääletus andis tulemuse 153—38. Ka kõige parempoolsemaid rahvaesindajaid oli pooldajate hulgas. Vastuseisjaid on niisiis peamiselt keskkooliõpetajad, kelle asjatundmist on vaevalt niipalju kasutusele võetud kui oleks olnud tarvis. 1964. a. alguses moodustas valitsus põhikoolikomitee, mille poolt esitatud ettepanek ning seaduseelnõu antavat veel enne aasta lõppu edasi ministri arutada.

Selle välise vormi revolutsioonilise uuendamise kõrval on pahasti varju jäänud kooli seesmise uuendamise nõudmine. Samal ajal ühtluskooli-mõtte edasitungimisega on aga keskkooli mitmesuguste, praegu umbes 30, ainete piirkonnas mindud edasi kasvaikse meetodite uuendamise, katsetuste või õppevahendite ajakohastamise näol. Iga mõistlik kasvataja saab nende piires oma töö ja õpilaste kasuks kindlasti palju ära teha, kuigi see töö jääb väljaspool sageli tähele panemata.

Näiteid uuendusist ainekavas viimastel aastatel, tehniliste ja praktiliste teadmiste ajastul, toon veelkordselt Hyvinkää yhteiskoulust, kus ka koolivalitsuse katseülesandeid on mõningal määral läbi viidud. Ainevalikult on see kool kaunis standardne: mingisugune reaalgümnaasium. Aastal 1963 võeti vastu uus ainekava, misugune viis läbi muudatusi, mis puudutavad kõrgastet (klassid VI—VIII), matemaatikaliini ja keelteliini. Lisaks moodustati n.n. „humanistlik liin“. Matemaatikaliinil muutusid nädalatumude arvud järgmistes ainetes: ajalugu 3+3+4 — 2+2+2, füüsika ja keemia 3+3+3 — 3+4+4, matemaatika 5+5+5 — 6+5+6. Keelteliinil muutusid: matemaatika 3+3+3 — 4+4+0, saksa keel 5+5+5 — 4+4+6, ladina või prantsuse keel 3+3+3 — 3+3+5. Uus „humanistlik liin“ erineb matemaatikaliinist järgnevalt: ajalugu 3+3+4, matemaatika 4+4+4, saksa keel 4+4+4 (mat. liinil 3+3+3).

Keeleõpetajana tahaksin veel paari küsimust puudutada. Kahekeelse ning soome keele mitte-indoeuroopaliku iseloomu tõttu peab Soomes koolitundidest rohkem kui mujal ohverdama suurkeelte õppimiseks. Traditsioonaaalse õppimisviisi tõlkimise ja mõõduka suulise praktika kõrval on viimastel aastatel arendatud moodsat õppimisviisi mitmekülgse praktilise külje järjest tähtsamaks tõstmisega ning emakeele kaasabi kahandamisega. Tõlkeeksamite silmapaistev täpsus ja kergem kontrollitavus on pidanud traditsionaalsed meetodid ometi elus. Mõningaid muudatusi on oodata, kui üliõpilaseksami uuendus — Rootsis teostatava eksami kaotamise taolist ei ole silmapiiril — koos kõrgastme uuendusega keskkoolis kätte jõuab.

TOPICAL SCHOOL PROBLEMS IN FINLAND

Veljo Grünthal

SUMMARY



Veljo Grünthal

The major school problem in Finland at present is the transformation of the old dual school system into one comprehensive school. The present dual system divides the pupils into two groups after four years of primary school: those who continue in the same school and those who move into a secondary school. By far the greatest part of the secondary schools are privately owned, although some 50—75 % of their expenses are paid by the state. The primary schools are communal. It cannot be said, however, that the division into two groups is due to social prejudices.

The secondary school teachers as a group oppose the reform. After the war the classes have already become very heterogeneous. A group of pupils with great differences in intelligence would, moreover, cause disciplinary difficulties. A lowering in the standard of teachers may also be expected. The new system would mean the disappearance of the old private schools, which have proved successful both economically and pedagogically. Furthermore, the realization of the comprehensive school would meet with greatest difficulties in the thinly populated areas where it is most needed.

To-day the development of the private school system has led to great varieties in school fees according to the places of residence. The new comprehensive school is to be free of all charges for all pupils. The reform is expected to take some 15—20 years.

KUNSTIAJALOO HAARE AJAS, RUUMIS JA ERIDISTSIIPLIINIDES

Rain Rebas

Kunstiajaloo haare ajas, ruumis ja eridistsipliinides on nii ulatuslik, et selle aine õpetamine ka vilunud pedagoogi seab raskuste ette. Teoreetiliselt pinnalt alla laskudes — esteetilisele, eluvaateli- sele ja maitset arendavatele suundadele rõhku pannes, leiame en- nast vahelduvatelt väärtuseskaaladelt. Subjektiivsed käsitlused ilu- mõistest on elus möödapääsmatud. Õpetaja isik võib siin tihti olla määrava tähtsusega. Kuid väga palju on olnud intuitsioonist, heast grupivaimust ja muudest välistest teguritest. Lõppsihiks jääb, et igaüks leiab ise endale tee kunstiteose juurde.

Kui ühendada lõpp ja algus, siis võiks vähemalt formaalse tead- mistepagasi üht osa püüda üles ehitada sellele vähesele, mis juba olemas. See on igal juhul soliidne alus, "ainuke kindel pind jalge all", kust retklemist alustada.

Rootsi oludes tunnevad gümnaasiumiõpilased (või peaksid vä- hemalt tundma) kunstnikke — Bruno Liljefors, Anders Zorn ja Carl Larsson. Need nimed on peagu alati võimalik üles noppida auditoriumist. Ka on nendest kolmest kunstnikust — nende elust, loomingust, silmapaistvatest saavutustest — kahtlemata võimalik kõnelda huviäratavalt. Üldiselt arvatakse, et Liljefors maalis loo- mi, Zorn naise, Larsson lapsi. See on vägagi poolik ning puudulik tõde. Seda teemat on võimalik arendada. Anekdootlik floora nen- de kunstnike, eriti Zorni ümber on rikkalik.

Kui seda kolmekunstniku-ringi laiendada, saame varsti hea ning sisuka ülevaate Rootsi sajandivahetuse maalikunstist. Küllastades mõnd suuremat kunstimuuseumi jõuame originaalmaalingle, heade värvidiapositiivide või reproduktsioonide kaasabil selgusele ühe murrangulise ajajärgu kunstitaotlustes, millel on pidepunkte igal pool maailmas.

Me võime hakata nüüd oma silmapiiri vähehaaval ajalooliselt, geograafiliselt ja ka tehniliselt avardama. Jätkuva eelteadmiste in- venteerimise kaasabil jõuame paratamatult renessansskolmikule: Lionardo da Vinci, Rafael ja Michelangelo. Võib-olla peame nüüd maalima oma publikule ajalooliselt usutava tagapildi renessansi- ajastust. Renessansist sümboolselt antiikmaailma näitavad teed Dante, Vergilius ja Beatrice. Mõistuse ja südame kaudu on see otse-

ühendus. Aga veelgi väärtuslikum on, et meie ainevald täieneb liiks maalikunstile arhitektuuri ja skulptuuriga ning kõik see seisab mõõdapääsematult kaunis ja kindlas seoses oma aja ühiskondliku struktuuriga.

Võib-olla peaksime meenutama ka tänapäeva üldtuntud kunstnike. Ühe ja sama aastanumbri all seisavad: Pablo Picasso, Georges Braque, Fernand Léger. Võime neid julgesti algajatele suurema enesekindluse saavutamiseks populariseerida suunanäitajaina isemide teerägastikus. Üks huvitav geograafiline skulptuurkolmik võiks olla: Carl Milles, Gustav Vigeland, Väinö Aaltonen. Tagafoon on ehk veelgi pingerikkam: Rodin, Maillol, Bourdelle.

Arhitektuuri alal on üsna palju võimalik saavutada juba ainuüksi kolmikuga: Akropolis, Forum Romanum, Alhambra. Tõenäoliselt peaksime oma reise Lõuna-Euroopasse suunama nii, et need liigpalavate supelrandade asemel avardaksid meie arusaamist Euroopa kultuurist ja sellest, mis on säilinud tõeliselt monumentaalset.

Võime nüüd — kui julgeme — katsetada laiemal lindil. (See eeldab koostööd kolleegidega, peamiselt ajaloo-, kirjandusajaloo- ja muusikaõpetajatega). Romantism on vaevalt käsitatav ainuüksi kunstis — raskuspunkt langeb kirjandusajaloole. Katsume siin üle mitme aine näitena ainult ühe ajajärgule omase inspireeriva ahelreaktsiooni üles ehitada: Kreeka vabadussõda — Byron — Delacroix — Chopin. Impressionism maalikunstis on domineerivama tähendusega. Guy de Maupassant'i "Vee peal", Monet ja Debussy annavad võib-olla mõningal määral käsituse sellest. Kunstiepoohid tervikuna on kahtlemata väärtuslikumad pedagoogilisest vaatevinklist hinnatuna kui eri ainevaldade liigvägivaldne eraldamine orgaanilisest tervikust. Sellelaadilises koostöös märkame, et kunsti ajaloo õpetamine kuidagi ei tohiks seista kirjandusajaloost tähtsusetult allpool. Seda puudujääki on uuelaadilises gümnaasiumis hakatud parandama. Kujutav kunst rahvahulkade mõjustajana ajaloolises mõttes on kaugelt domineerivam kirjandusest. Nii kvalitatiivsest kui ka kvantitatiivsest vaatepunktist väljudes pole meil kujutatavale kunstile läbi aegade palju midagi ette heita.

Õpilaste vanus peaks olema määrava tähtsusega. On raske rääkida kunstipedagoogilistest küsimustest kas-või ainult ainevalla avardamise ning rikastamise mõttes — kui ei ole selge, kui vanad on õpilased ja kuivõrd kandvad on nende huvid. Alamastme koolides võib märgata tendentsi — kunst nagu järelvagn haakida ajaloolise perioodi või ka sajandi külge. Mõni kuningas, keiser või lemmikdaam saab niimoodi ka kunsti kaudu kuulsaks ja harrastatuks. On ajajärke, mis väärivad kunsti arengu seisukohast rohkem huvi. Kuid me ei tea veel täpselt, missugust kunsti arengu faasi kõige olulisemaks pidada. Kunstiõpetus puht-kronoloogilisel pinnal üldajaloo viimase huviäratava sabalülina peaks siiski kuuluma minevikku.

Kunst ja muusika nõuavad tihti arenemisvõimalust käsikäes. Rahvakunst on aluseks paljudele moodsatele abstraktsetele vooludele. Arhitektuuri algelemendid tulevad kokku korjata idamaadelt ja Egiptusest. Mosaiikkunst, graafilised tehnikad, al fresco, raamatukunst, aianduskunst, tekstiilkunst, mööblid, hõbe, klaas, portselan ja keraamika — kõik need erialad vajavad vähemalt teatavat selgitust ja informatsiooni. Kunstiõpetus vajab ning eeldab avarat diskussiooni.

Kuid ka praktilised probleemid nihutavad ennast esiplaanile: kuidas osta kunsti, kuidas seda sisse raamida, kuidas kunstiteost seinale asetada? Kust ja kuidas leida kauneid esemeid igapäevase elu triviaalsusest väljatõstmiseks? Sajandivahetusel kõneldi kaunistest esemetest suurema pidulikkuse saavutamiseks, nüüd peame oma elu ja argipäeva ning lähema ümbruse sisustama talutavaks.

Kunstiteose süžee, vormi, idee- ja kompositsiooniprobleemid võime käesolevast arutelust jätta välja ning varuda edaspidise jaoks.

Õpperaamatute küsimus nõuab lahendust. Eesti kunstiajaloo õppimiseks puudub sobiv väljaanne. Voldemar Vaga "Eesti kunst" on raskesti kättesaadav ja vananenud. Eesti kunsti ajalugu areneb praegu nii-ütelda kahes harus. Ka see kunstilooming, mis luuakse kodumaal, nõuab hindamist ning väärrib hinnangut. Väljaspool kodumaad on meie käsutuses Eduard Wiiralti rahvusvahelise kõrgusega graafika. Vanematest kunstnikest väärivad kahtlemata tähelepanu Kristjan Raud, Nikolai Triik ja Ado Vabbe.

Rootsis on hea kunsti ajaloo õpperaamat (sobiv koolidele ja algajaile) Gustaf Munthe kunstiajalugu. Kõik, kes kunstiküsimustest huvitatud, peaksid muretsema kunsti-käsiraamatu Forumi väljaandes. Kes on huvitatud rootsi kunstist laiemalt tutvumise mõttes, peaksid lugema Andreas Lindblomi Rootsi kunsti ajalugu. On mõistlik ning ka vajalik, et oma asukohamaa kultuurilist tagapõhja tunneme. Graafika alal kõige põhjalikuma õpperaamatu autor on Jurgen von Konow. Broby-Johanseni populaarselt toimetatud raamatud võiksid tendentsi peale vaatamata olla huvipakkuvad. Põhja-maade kunstikirjandus on üldiselt rikkalik ning need keeled peaksid ulatuma meieni.

Noorematele tuleks kunstiajalugu õpetada rohkem süstematiseeritult hea õpperaamatu kaasabil. Ka peaks õpilastel võimalus olema katsetusteks eri kunstivoolude ning stiilidega joonistustunnis. Üldajaloo ja religioonide tundmine avardab kunstimõistmist. Kuid kõige olulisemaks jääb ikkagi otsene kontakt kunstiteosega — kodus, koolis ja ka oma lähemas ümbruses. Kunstinäituste külastamine peaks olema kõige vähemalt sama hädatarvilik kui hea hambaravi ning spordivõistlustel käimine.

KUNSTGESCHICHTE IN DER SCHULE

Rain Rebas

ZUSAMMENFASSUNG



Rain Rebas

Der Verfasser des Aufsatzes gibt dem Lehrer der Kunstgeschichte den Rat, seinen Unterricht auf den schon vorhandenen Kenntnissen der Schüler aufzubauen.

In fast jeder schwedischen Schulklasse gibt es Schüler, die von Bruno Liljefors, Anders Zorn und Carl Larsson gehört haben. Das Leben und Schaffen dieser drei Künstler gibt viel interesseerregenden Stoff. Ziemlich sicher ist, dass die Schüler auch die Namen Lionardo da Vinci, Rafael und Michelangelo kennen. Hier dürfte es notwendig sein, die Schüler mit dem historischen Hintergrund, mit der Renaissance, bekannt zu machen. Von der Renaissance kommt man ungesucht zur antiken Welt. Ausser der Malerei müssen auch die Skulptur und die Architektur erwähnt werden, alle eng verknüpft mit der sozialen Struktur ihrer Zeit. Die Behandlung von der Akropolis, dem Forum Romanum und der Alhambra ist von grossem Nutzen.

Von den Künstlern unserer Zeit sind es Pablo Picasso, Georges Braque, Fernand Léger, die den Schülern als Wegweiser zur modernen Kunst dienen können.

Die drei grossen Namen der nordischen Skulptur — Carl Milles, Gustav Vigeland, Väinö Aaltonen — wecken oft das Interesse der Schüler.

Zu empfehlen ist die Koordination des Unterrichts zwischen den Lehrern der Geschichte, Literaturgeschichte, Musik und Kunstgeschichte. Überhaupt muss man danach streben, eine gewisse Periode als eine Einheit zu behandeln und die Kunstgeschichte als einen wertvollen Teil der allgemeinen Geschichte zu erkennen.

Das Wichtigste ist und verbleibt doch immer der unmittelbare Kontakt mit dem Kunstwerk — zu Hause, in der Schule, auf den Kunstausstellungen.



Pildil Kungla peamaja Björkööl

EESTI ABI SUVIKODUDE KURATOORIUMI KUNGLA
JA OJAMAA SUVIKODUD
võimaldavad eesti lastele kosutavat suvepuhkust

EESTI GÜMNAASIUMIÕPETAJATE TEADUSLIKKE TÖID JA UURIMUSI ROOTSIS

Rein Kleitsman

Vaatamata pingutavale kutsetööle pedagoogidena ja ka seltskonnategelastena on eesti gümnaasiumiõpetajatel jätkunud jõudu ja aega teaduslikeks uurimusteks ja kirjutusteks. On tehtud palju tööd ja saavutatud teaduslikke kraade.* Kahjuks ei olnud võimalik kõikide tööde kohta andmeid hankida, nii ei ole mitte allakirjutajale kättesaadavad olnud Eesti Gümnaasiumi Õpetajate Ühingu liikmete Elisabeth Envere, Jakob Koiti, Richard Koolmeistri, Kalju Kääriku ja Erik Saare litsentsiaaditööd. Kõrgelt on hinnatud ka Ühingu liikmete Johannes Aaviku, Eya Abeli, William Grossthali, Indrek Martinsoni, Johan Meose, William Mulla, Meemo Mäelo, Mai Raua ja Karl Vainu teaduslikud tööd. Saadud andmete põhjal peatun Henno Jänese (Stokholmi Eesti Gümnaasium ja Stokholmi Ülikool), Valdek Jürisoo (Sundbybergi Gümnaasium), Peet Kaareti (Fleni Gümnaasium), Viktor Konsa (Skara katedraalkool), Eduard Kägi (Göteborgi Merekool), Paul Laane (Stokholmi Eesti Gümnaasium), Teodor Künnapase ja William Mulla (Stokholmi Ülikool) ning Johan Ungersoni (Mörby Gümnaasium Danderydis) tööde juures.

Fil. lic. *Henno Jänese*, kes juba kodumaal oli avaldanud rea õpikuid ja kirjutusi, on jätkanud seda tegevust Rootsis. Nii ilmusid 1946 "Meie emakeel. Eesti keele õpik ühes harjutustega rahvakoolidele" I, II ja III, 1947 "Eesti keele grammatika", 1950 "Ülevaade eesti kirjandusest", 1961 "Johannes Aavik kui eesti keele arendaja, eriti kui kunstlike sõnade looja" (ajakiri "Mana" nr 1—3, 1961), 1962 "Valik kunstlikult moodustatud tüvisõnu" (ajakiri "Mana" nr. 4 1962), "Sõnade kokku- ja lahtikirjutamine eesti keeles" koguteoses "Sånga-Såby kursus eesti õpetajatele" — 1963. Need oleksid mõned H. Jänese tööd, mida siin nimetaksin. Tema litsentsiaaditöö on: "Personalsuffixe im Lapischen". H. Jänese on toimetanud ka trükki rea valimikke eesti kirjandusest ja näidendeist. Käesoleval aastal ilmus tema reisikirjeldus "Tõusva päikese poole". Ilmumisel on "Geschichte der estnischen Literatur" ja "Grammatik der estnischen Sprache".

* Seoses Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu 15. aastapäevaga on kohane peatuda eesti gümnaasiumiõpetajate senise teadusliku tegevuse juures.

Fil. dr. *Valdek Jürisoo* töödest nimetaksin tema doktoritööd: "Agro-ecological Studies on Leafhoppers (Auchenorrhyncha, Homoptera) and Bugs (Heteroptera) at Ekensgård Farm in the Province of Hälsingland, Sweden" (Statens Växtskyddsanstalt. Medelanden 13:101. Stockholm 1964). Töös käsitletakse putukate populatsioonidünaamikat ja abundantssvariatsioone põllukultuuridel ühenduses külvikorruga. Töö baseerub üle poole miljonile putukale raskuspunktiga sirilistel ja lutikalistel (ladinakeelsed nimed üleval!). Autor näitab, et putukad on põldudel heterogeenselt lokaliseeritud ka seal, kus taimekate on ühtlane.

Magister *Peet Kaareti* töö: "Wasservegetation der Seen Örlängen und Trehörningen", mis on ilmunud Acta Phytogeographica Suecica 32, Uppsala, 1953, võtab enese alla 64 trükitud lehekülge fotodega 16-el tabelil.

Fil. lic. *Viktor Konsa* litsentsiaaditöö on "The Conceptions of Emergent Evolution and Value in Samuel Alexander's Philosophy" (Uppsalas prof. Ingemar Hedeniuse juures 1947). Kirjutusi ilmunud kodumaal. Rootsisis ilmunud: "Logos ja Mytos" ja "Üks uppsala-filosof 1949", "Freudi-romantika või loomulik mõistus" 1950, "Mõned pagulaspsühholoogilised probleemid moodsa semantika valgusel, 1951," "The Conception of Space-Time in Samuel Alexander's Philosophy", 1952. Nimetatud V. Konsa tööd on ilmunud ajakirjades või koguteostes.

Dr. *E. Kägi* oli Tallinna Merekooli viimane juhataja. Tal on ilmunud varem meteoroloogia-okeanograafia ja astronoomia õpikuid merekoolidele. Rootsisis on kirjutatud ja trükitud "Navigationsskolorna i Estland".

Fil. kand. *Paul Laan*, kirjandusteadlane, ajakirja "Mana" toimetuse sekretär, Stokholmi Eesti Gümnaasiumi omaaegne õpilane, jätkab oma tööd Stokholmi ülikooli juures. Tal on valminud litsentsiaaditöö: "Unergångsmotivet i Bertil Malmbergs Dikter vid gränsen. Studier i den tyska idébakgrunden. Stockholm 1963. Stensil, 212 lk.

Dots. *Teodor Künnapas* siirdus Rootsi 1944. Oli esialgu lühemat aega arhiivitööline Stokholmi ülikooli psühholoogiainstituudi juures. Selle järele tegutses amanuensina ja assistendina. Sooritas fil. lic. teadusliku kraadi 1948. Kaitses doktoriväitekirja "Visual field as a frame reference" Stokholmi ülikooli juures 1959. Määrati dotsendiks psühholoogia alal sama ülikooli juure 1961. Õpetas Stokholmi Eesti Gümnaasiumis psühholoogiat ja loogikat selle algaastail. Alates 1958 tegutseb õppejõuna Eesti Teaduslikus Instituudis. Osa T. Künnapase väitekirjast on refereeritud B. G. Andreas'e "Experimental Psychology" 1960, mis on uusimaid eksperimentaalse psühholoogia õpperaamatuid Ameerika ülikoolides. Aastal 1961 on Teodor Künnapas valitud rahvusvahelisse aktiivsete uurijate koosseisu nägemise psühholoogia ja füsioloogia alal Ameerika

rikas. Teodor Künnapase teaduslike tööde hulk läheneb sajale tööle.

Fil. kand. William Muld on iseseisvalt või kaasautorina olnud kaasas järgmistel uurimustel spektraalanalüüsi või spektroskoopia alal nii Rootsi mäeametis kui ka Stokholmi ülikoolis: On the spectrochemical analysis of silicate rocks (1953) — W. Muld; Spectrochemical analysis of Igneous Rocks, Sediments, and Ores (1955) — Sture Landergren and William Muld; Das Bandenspektrum des Thalliumdentrids (1959) — H. Neuhaus und W. Muld; Några försök att medelst interferens och diffraktion undersöka spektrallinjers hyperfinstruktur (1959 — licentiatavhandling) — William Muld; Analytical methods (1965) — Sture Landergren, William Muld and Benita Rajandi.

Fil. dr. Johan Ungerson on sellel aastakümnel avaldanud järgmised teaduslikud tööd: 1961. Untersuchungen über den Tagesverlauf der apparenten CO₂-Assimilation unter natürlichen Bedingungen. 1962. Untersuchungen über den Tagesverlauf der Photosynthese und der Atmung unter natürlichen Bedingungen in der Subarktis (Finnisch-Lappland). 1963. Untersuchungen über den Tagesverlauf der Photosynthese und der Atmung bei *Betula nana* L. in Fennoskandien. 1964. Preliminary communication on photosynthesis and respiration during the winter season of *Juniperus communis*, *Picea excelsa* and *Pinus sylvestris*. 1964. Über die plötzlichen Änderungen in dem Tagesverlauf der Photosynthese und der Atmung unter natürlichen Bedingungen. 1965. Untersuchungen über Photosynthese und Atmung bei diploidem und tetraploidem Rotklee (*Trifolium pratense* L.) unter natürlichen Bedingungen. 1965. Compte rendu ultérieur sur le cours diurne de l'assimilation de gaz carbonique et de celui de la respiration chez *Betula nana* L. 1965. Untersuchungen über Photosynthese und Atmung unter natürlichen Bedingungen während des Winterhalbjahres bei *Pinus sylvestris* L., *Picea excelsa* Link. und *Juniperus communis* L. Tegevtoimetajana Eesti Õpetajate Keskühingu häälekandja "Bülletääni" nr. 11 väljaandmisel kirjastanud sealjuures „Eesti gümnaasiumiõpetajad tegevuses Rootsi koolides” ja ”Süsihappegaasi assimilatsioonist”. Roheliste taimede süsihappegaasi assimilatsioon on uurimisala, millega Joh. Ungerson tegeleb ja mis oli ka tema doktoritöö aineks.

Käesoleva Bülletääni ruum ei luba, kahjuks, pikemalt peatuda ülalnimetatud huvitavate teaduslike uurimuste ja kirjutuste juures. Autorid saavad aga kindlasti soovijaile lähemaid andmeid oma tööde kohta.

Nagu see lühike kokkuvõte Eesti gümnaasiumiõpetajate teaduslike uurimustest ja kirjutustest näitab, on tehtud palju kasulikku tööd. Jõudu ja püsivust edaspidisteks uurimusteks!

SCIENTIFIC WORKS AND RESEARCH BY ESTONIAN
SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN SWEDEN

R. Kleitsman

SUMMARY



Prof. Rein Kleitsman

Almost without any exception the Estonian secondary school teachers are, alongside with their pedagogical work, engaged in scientific research and experimental work. Owing to limited space only a few can be mentioned here.

The following have graduated with a doctor's degree: Valdek Jürisoo—dissertation on "Agro-ecological Studies of Leafhoppers (Auchenorrhyncha, Homoptera) and Bugs (Heteroptera) at Ekensgård Farm in the Province of Hälsingland, Sweden", Teodor Künnapas—dissertation on "Visual field as a frame of reference", and Joh. Ungerson—dissertation on "Untersuchungen über den Tagesverlauf der apparenten CO₂-Assimilation unter natürlichen Bedingungen". Elisabeth Envere, Henno Jänes, Jakob Koit, Viktor Konsa, Richard Koolmeister, Kalju Käärrik, Paul Laan and Erik Saare have graduated with a fil. lic. (Master of Arts) degree.

RAKETT

William Grossthal

Gümnaasiumi füüsikakursuse mehaanika osas õpitakse peamiselt kindla keha tasakaalu ja dünaamika osas kindla keha liikumist. Keha liikumist, mille mass on muutlik, ei õpita. Rakett aga tähendab mehaanikas keha, mille mass on muutlik — kahanev. Analoogiliselt käsitletakse näiteks langeva vihmapiisa liikumist, mille mass tema pinnal kondenseeruva veeauru tõttu pidevalt kasvab. (Einstein'i teooria järgi järgneb keha massi nimetamisväärtne kasvamine ka keha suurest kiirusest). Raketi liikumist puudutatakse natukene keskkooli kursuses, kuid seal õppivatele "tehnikutele" puudulikult.

See oli siis, kui maailm põdes "sputnikute" palavikku. Kaks minu õpilast gümnaasiumi eelviimasest klassist tulid minu juurde ja küsisid, kuidas arvutada selle jõu suurust, mis raketti kiirendab. Olid ise otsustanud katsetada, sest just siis näis nii olevat, et läänemaailm nende abita oma asjaga toime ei tulegi! Ütlesid, et teevad kodu katseid ja arvasid, et ehk on võimalik kusagil koolimaja lähemas ümbruses raketi startimisteed ehitada. Oli õnn, et olin küsimusega teoreetiliselt pisut tegelnud, ja sellest jätkus, et paari *valemiga* küsimus neile "selgeks teha", s. o. poiste silmist võisin pärast jutuaajamist täiesti vastupidist lugeda. Kuid see, mis täna on ülikooli kursus, võib homme olla gümnaasiumi kursus. Järgnevate riidega katsun natukene ettevalmistustööd teha.

Raketti nimetame meie edaspidi partiklikks ja mõistame sellega punkti, kus leidub teatud hulk (materiat) massi. Kui meie selle massi korrutame tema kiirusega, siis nimetame korrutist liikumishulgaks.

Asetame endid nüüd ratasuiskudele, tasasele põrandale. Uisud aga ärgu olgu jalatsite külge kinnitatud. Uisutaja tahab põrandal teise kohta hüpata ja katsetab. Uisud lendavad ühele poole ja katsetaja ise, kui uisud juhtuvad olema küllalt rasked, kuke sammu võrra vastaspoole. Hüppaja ja uisud moodustavad siin partikli, mille mass pärast esimest hüpet on vähenenud uiskude massi võrra. Hüppaja kiirust võib veelgi tõsta, s. o. teda kiirendada, kui hüppajal juhtub kaasas olema rohkem paare uiske uute hüpete tegemiseks. Meie näeme, et partiklit on võimalik panna liikuma, kiirendada, kui sellest lasta massi väljuda. Nii kõneleb katse. Ja

füüsika-matemaatika valem, küsimuse täpsemaks kirjeldamiseks, peab ütleva sama. Vastavat lauset mehaanikas nimetatakse impulss-lauseks või ka impulsside lauseks. Jõud on aja ühikus toimuva liikumishulga muutuse põhjuseks, või ka ümberpöörduvalt. Praktiliselt aja ühikus väljuva massi *kiiruse muutus* partikli suhtes ongi võrdne selle jõuga, mis partiklit kiirendab. Kui näiteks partiklist aja ühikus (üks sekund) väljub 2 kg massi kiirusega 2 km/sek, arvatud raketi suhtes ja taha poole, siis kiirendab raketti jõud, mille suurus on 2.200 newtoni = 400 kilopondi. See on umbes nii suur jõud, mida tarvis läheb, et üleval hoida 400-kilogrammilt raskust, ja see ongi see jõud, mis siis raketti tõstab ja kiirendab. Selleks, et massi pidevalt raketist väljuks, ja suure kiirusega, on vajalikud väga kõrged surved (tegelikkuses 40 atm ja enam). Seda annab kütteinete pidev põlemine-plahvatamine. Kui oletada, et raketist massi väljumine toimub pidevalt ja ka oletada, et massi relatiivne väljumise kiirus on konstantne (Tsiolkovskij), on võimalik kasutada n.n. infinitesimaalarvutuse meetodeid, kirjutada raketi liikumise jaoks vastav diferentsiaalvõrrand, mille lahendamine matemaatikule raskusi ei tee. Võrrandi lahend aga annab võimaluse, arvates stardist, ette arvutada kus ja missuguse kiirusega raketit liigub.

Sellest on umbes 60 a. tagasi, kui esimesed raamatud raketite kohta ilmusid. Võluv on esimeste autorite küsimuse käsitamise (matemaatika) lihtsus. Tegelikkus ja kaasaegne küsimustkäsitav valemite hulk on aga kaksikvennad oma keerulisusega, tehnilised tulemused siiski imestamisväärsed.

Kokkuvõttena annan Tsiolkovskij poolt (1903) antud lihtsa valemi:

$$dV(M_1 + M) = V_1 \cdot dM$$

dM on siin väljuva massi lõpmatu väike osa, M_1 kogu raketi mass, välja arvatud küte, V_1 väljuva massi relatiivne kiirus ja dV raketi kiiruse juurdekasv. See valem on tõstnud ja tõstis viimased universumis käijad sinna. Tagasi tulles ei võtnud neid küll mitte vastu Tsiolkovskij, aga tema "orden" ja need, kes selle said, peaksid esmajoones tänama teda.

ON ROCKETS

William Grossthal

SUMMARY

The Chialkovski formula: $dV(M_1 + M) = V_1 \cdot dM$

dM representing an infinitesimal part of the outward bound mass, V_1 the relative speed of the outward bound mass and dV the acce-



William Grossthal

leration of the speed of the rocket. This formula has carried the space flyers, including the most recent of them, into the space. On their return they were not met by Chialkovski but were, nevertheless, awarded the order of his name and have reason to thank him, in the first place, for what they have been able to achieve.

EESTI ÕPETAJATE TÄIENDUSKOOL SÄNGA-SÄBYS

Mõtteid õpetajate ettevalmistusest ja eestiaineliste teadmiste
komplekteerimisest võõrsil

Jaan Kask

Viimase paari aastakümne jooksul on toimunud maailmas suuri mullistusi ja muudatusi. Mitte vähe ei ole need muudatused tabanud ka kooli- ja kasvatusküsimusi. Mitmedki senised pedagoogilised töed on lõõnud kõikuma ja võetud ümberhindamisele. Moodne eksperimentaalne ja analüütiline psühholoogia on avastanud suuri lünki senistes kasvatus- ja õpetusviisides ja nüüd käib palavikuline uute teede ja võimaluste otsing. See on toonud enesega kaasa suuri muudatusi mitte ainult senistesse kasvatus- ja õppeviisidesse, vaid pannud kõikuma kogu kooli senise struktuuri ja organisatsiooni.

Esireas kooliuuenduste alal sammub praegu just Rootsi, kus täie radikaalsusega on ümberkujundamisel kogu koolisüsteem — algkoolist kuni ülikoolini. Põhikoolis ollakse katsetusist jõutud juba esimeste praktiliste sammudeni: 1965. aastast alates on uus põhikool rakendatud üleriigiliselt. Gümnaasiumides ja kutsekoolides on ümberkujundamine alles katsetusstaadiumis. Tulemusi on veel varajane ennustada, kuid on selge, et see jätab omad jäljed kogu tuleviku ühiskonnale. Samuti on selge ka see, et ükski ühiskondlik osa — ka siin elavad eestlased — ei saa oma elu ega kooliprobleeme korraldada väljaspool seda.

On vist ütlematagi selge, et kogu selle ulatusliku reformi teostamisel langeb pearaskus õpetajaile. Õpetajad, õpikud ja mitmesugused moodsad õppevahendid on selleks talaks, mis kannab kogu seda ulatuslikku ümberkujundamise raskust. Neist oleneb ka suurel määral, kas see õnnestub või jookseb karile. Seepärast on ka arusaadav, et hariduselu juhid, kes selle kava eest on vastutavad, asetavad täie panuse õpetajate-kaadri ettevalmistamisele ja senise kaadri ümberõpetamisele. Selleks on suveti käigus sajad õpetajate täienduskursused ja rohkesti toimub neid ka õppeaasta jooksul. Sama intensiivsusega toimub ka uute õpikute koostamine, vanade ümberredigeerimine ja paljude uute moodsate õppevahendite sisselülitamine õppevahetevusse.

Kui me nüüd sellelt taustalt vaatleme eesti koolide (olgu need päris- või täienduskoolid) tegevust võõrsil, siis peame otse imestama, kui nappide ressurssidega meie oleme tulnud toime. Paarikümne aasta jooksul oleme hoidnud käigus oma emakeelsed koolid vanade reservidega, mis meil olid tuua kaasa kodumaalt nii õpetajate kui ka õpikute näol ilma nimetamisväärse komplekteerimisvõimaluseta. Üksikud sporaadilised õpetajate-noortejuhtide paaripäevalised kokkutulekud oma laialivalguvate kavade tõttu on kandnud rohkem "äratuskoosolekute" kui süstemaatiliste töö- ja õppekursuste ilmet. Ometi on ka eesti kool võõrsil elanud üle suuri muudatusi nii struktuuris kui ka sisulises õppetöös. Olgu siin vaid nimetatud seesugused ulatuslikud muudatused, nagu seda on kaksikkeelsuse küsimus, emakeele õpetamine võõras keelemiljööis j.m. Ja üks ole kogu täienduskoolide süsteem ise ka üks uudne ja erakordne nähtus. Kõigi nende ja paljude teiste küsimuste lahendamisel ei paku meile suurt tuge ka rahvusvaheline pedagoogiline kirjandus, kuna need fenomenid on vähe käsitlemist leidnud ja paljudes maades täiesti tundmatud.

Kõigi nende küsimuste lahendamiseks puuduvad meil ressursid. Meil ei ole vaimseid ega ainelisi ressursse ulatuslikumaks uurimistööks, teaduslikeks katsetusteks ja analüüsimisteks. Ent millele me siiski peame tõsisemalt mõtlema, on meie õpetajatekaadri ettevalmistus ja senise kaadri tõhusam komplekteerimine. Veerand sajandit on möödunud sellest, kui lakkasid tegutsemast meie omariikluslikud õpetajate ettevalmistamise institutsioonid. Viimased lennud on jõudmas juba pensioniikka ja uute juurdetulek võõrsil on olnud enam kui napp. Pealegi on viimaste eestiaineliste teadmiste pagas kaunis pinnaline. See teeb vajalikuks uute õpetajate ettevalmistamise ja seniste õpetajate eestiaineliste teadmiste tõhusama täiendamise. Katsetused seniste paaripäevaliste kokkutulekutega ei ole osutunud rahuldavaks, kuna enamik ajast on kulunud üldsonaliseks äratusjutuks.

Esimeseks tõhusamaks katseks sel alal oli koolide ülemvalitsuse poolt korraldatud kümnepäevalised õpetajate-noortejuhtide täienduskursused Sānga-Sābys 1963. a. suvel rektor *Henno Jānese* juhatusel. Kuna need kursused oma ulatuselt, ainekäsitluse laadilt, lektorite kvalifikatsioonilt ja töödistsipliinilt tunduvalt ületasid seniseid lühiajalisi kokkutulekuid, siis võib neid täie õigusega nimetada *Eesti õpetajate esimeseks täienduskooliks eksiilis*. Lootuses, et see pioneerlik üritus ei jää viimseks, lubatagu mulle alamal mõne sõnaga lähemalt käsitleda nende kursuste käiku, töötihedust ja stimuleerivat mõju.

Kõige enne mõningaid konkreetseid arve ja andmeid:
Koht: Sānga-Sāby põllumajandusliku kooli ruumid Svartsjöl.
Aeg: 7.—16. juuli 1963.

Korraldaja: Kuninglik Koolide-Ülemvalitsus.

Juhataja: Stokholmi ülikooli eesti keele lektor Henno Jänes.

Lektorid: Kokku 19 — neist ülikooli õppejõude 7, kirjanikke 2, kunstnikke 2 ja tegelikke õpetajaid 8. Kaks lektorit olid kohale sõitnud välismaalt.

Kursuslased: Kokku 24 — neist mehi 9 ja naisi 15 — kelledest oli Stokholmist 14 ja väljaspoolt Stokholmi 10.

Ekskursioonid: 1) Stokholmi kunstiväärtustega tutvumiseks kunstnik J. Nõmmiku juhatusel ja 2) Björkö-Skokloster-Sigtuna fil. mag. Hilda Kauri juhatusel.

Isetegevus: Stensileiritud album "Seebimull" ja ettekandeõhtu O. Lutsu "Kapsapeaga" näitejuht J. Romoti juhatusel.

Ettekanded: Koguarvult 63 + seminaariumid — sõnavõtud.

See arvuline statistika ei anna siiski täit pilti sellest pingsusest, mis nende kümne päeva jooksul Sänga-Säbys valitses. Seepärast lubatagu mulle mõne üksiku lõike ja episoodiga illustreerida kursuste käiku ja mõninga iseloomustava joonega manada esile neid päevi. Juba kursuste kava sisuline ülesehitus oli tabanud märki ja äratas kursuslastes suurt huvi. Arusaadavail põhjusil domineerisid selles eesti keel ja eesti kirjandus. Ent mitte igav kronoloogiline kirjandusloo korrutamine ega keele grammatikaline tuupimine, vaid aktuaalsete kirjandus- ja keeleprobleemide värviküllane ning põnev esilekergitamine ja valgustamine üldkultuurilisel foonil. Et see kõitis kuulajaskonda esimesest hetkest, selle eest võlgname tänu muidugi lektorite õnnelikule valikule — esinesid prof. A. Aspel, kirjanik K. Ristikivi, luuletaja Ivar Grünthal, fil. mag. Helmi Eller ja prof. O. Lindberger. See kvintett oluaks väärt üksi kandma kogu kursuse kava.

Kirjanduslikest küsimusist ja kirjanikest võib kõnelda väga erineval viisil, kuid väga harva kuuleb seesugust kõrgetasemelist ja inspireerivat esitamist, kui seda tegi prof. A. Aspel, kes eesti kirjanduse klassikalisi saavutusi esitas maailmakirjanduse kõrgel tasetal. Sama kõrget taset kandis ka kirjanik Karl Ristikivi passioneeritud ettekanne ühe meie erakordsema kirjandusrühma ("Arbutate") loominguist ning selle mõjust eesti luules. Aga ka I. Grünthali ja H. Elleri üksikute kirjandusteoste analüüsid tõusid hoopis kõrgemale tavalisest kirjandusteose lahkamisest.

Teise kandvama loengutetsükli moodustasid ettekanded eesti keele aktuaalsete küsimuste üle, kus esinesid ülikoolilektor H. Jänes, dotsent Joh. Aavik, ülikoolilektor Leho Vörk (Jyväskyläst) ja dots. S. Malmström. Juba see, et iga ettekanne oli pühendatud kindla konkreetse probleemi lahendamisele, aktiveeris kuulajaskonda nii, et passiivseid kuulajaid ei olnudki. Kõik tundsid end arañzeeritud probleemi kaaslahendajaina.

Kuigi eelmised kaks ainegruppi moodustasid kursuse kava tuu-

miku, jätkus kuulajaskonnal indu ja huvi ka teistele ettekannetele, millest siin olgu loetletud järgmised:

prof. E. Blumfeldt: Ühiskondliku mõtte arenemine Eestis,
fil. mag. H. Kauri: Rootsi vana- ja keskaja kultuurasulad,
fil. dr. J. Ungerson: Eesti — geograafilises üldpildis,
kunstnik J. Nõmmik: Kuidas vaadelda kunstiteost,
fil. kand. Mai Raud: Eesti muusika omapärast,
õpetaja Jaan Kask: Uusi impulsse emakeele õpetamisel,
konsulent A. Geijer: Rootsi koolireformist,
näitejuht J. Romot: Näidend koolipeo kavas,
dekoraaator R. Väli: Lavaline illusioon,
tehnoloog M. Jänes: Rootsi arhitektuurist ja
fil. lic. H. Jänes: Eesti koolist Rootsis.

Kui arvestada seda, et peagu kõigile neile ettekannetele järgnesid läbirääkimised, paljud olid seotud praktiliste töödega ja seminaariumidega, siis alles saame ligilähedase pildi sellest tööintensiivsusest ja aktiivsusest, mis valitses nende kümne päeva jooksul Sõnga-Säbys. Ent me ei tohi unustada, et sellele lisandusid veel lauluharjutused, näidendiproovid ja oma ajakirja-albumi toimetamine. Loomulik, et selleks võeti appi hiliseid õõtunde, kuid see ei tohtinud segada ega seganudki järgmise päeva töötösidust. On võimatu käesolevas lühikeses ülevaates anda täit pilti Sõnga-Säby kursuse vaimust ning tulemusist, kuid ühte võib väita — need päevad kinnitasid, et seesuguste tööühedate pikemaajaliste kursuste järele on suur vajadus ja et nii senistel õpetajatel kui ka noortajuhtidel jätkub huvi ning töötahet neist osa võtta. Jääb vaid küsimus, kunas saame taas tulla kokku, et jätkata seda ilusat ja nii vajalikku tööd?

Paremini kui keegi teine on Sõnga-Säby kursusi iseloomustanud prof. A. Aspel, kes lahkumisel kirjutas kursuse ajakirjas kaunis muinasjutuvormis:

”Sõnga-Säby kursustel nägin oma ihusilmaga, kuulsin oma lihaste kõrvadega, kuidas neid põhjanaelu naelutatakse. Henno Jänes piiras koha, määras aja, mõõtis vasaravarre pikkuse ja koputas naela otsa laotusekummi.

Algas vasardamine. Igaüks andis oma sügavama hingetõmbe. Veelgi sügavamalt need, keda ei kuuldud otsekohe. Noored sepad olid töös. Vasarad vuhisesid, taevalaotus helises, valgus säras läbi õõ ja naela ots jäi kinni minu südamesse . . .”

Jah, Sõnga-Säbys jäi mõnegi südamesse kuldne nael, mis hiilgab seal ilusa mälestusena veel kaua . . . kaua — kuni saabuvad uued kõrgetasemelised eesti õpetajate suvikursused — Eesti õpetajate tõeline täienduskool.

COMPLETION SCHOOL FOR ESTONIAN TEACHERS AT SÅNGA-SÄBY

SUMMARY



Jaan Kask

Estonian teachers and youth leaders in exile have had no opportunity of effectively completing their knowledge of Estonian and other subjects connected with Estonia. A few short courses organized for this purpose have not supplied the want or provided occasion for a closer consideration of the problems connected with teaching.

More attention must be paid, therefore, to training new teachers and improving the proficiency of those already engaged in teaching. Longer summer courses should be arranged for active teachers, as well as for youth leaders who have the requisite qualifications for continued educational work.

A course supplying the long-felt want was arranged by the Swedish Board of Education at Sånga-Säby in the summer of 1963, led by head-master Henno Jänes and attended by 24 teachers and youth leaders. During 10 busy days 19 lecturers delivered 63 lectures, complemented with seminars and practical classes. The spare time activities were lively and prolific, manifesting their results especially in various performances at the breaking-up party and in a most presentable magazine edited by the course members.

The summer course at Sånga-Säby was an important and stimulating event for Estonian teachers, inspiring them to continued work in Estonian Schools. The participants expressed their common and urgent wish that more courses on as high a level should be arranged in the future.

EESTI MEREKOOL 100-AASTANE

Eduard Kägi

Kuigi eesti kool on juba üle kolmesaja aasta vana, võib eesti merekooli alles sajaaastaseks lugeda. Nimelt avas esimene eesti merekool oma ukсед 23. novembril 1864 Heinastes. Heinaste jäi küll Eesti-Läti piiriamisel piiri taha, kuid see oli siiski põline eesti küla. Ka merekooli asutajad ja toetajad olid eestlased. Öppekeeleks oli eesti keel, kuid osaliselt kasutati ka saksa keelt. Alates 1901. aastast viidi kõik Eesti piirides asuvad merekoolid vene õppekeelele üle.

Eestlaste laevachituse-ajalugu on küll palju vanem, sest ajaloost võime lugeda eestlaste mereretkedest juba viikingite ajal. Pärast Eestimaa vallutamist võõraste poolt soikus ka laevachitus Eesti randades. Kuid 19. aastasaja algul elavnes see uuesti. Ehitati esiteks väiksemaid laevu lühemate reiside jaoks, mida võisid kogemustega rannamehed ise juhtida. Kuid aasta-aastalt muutusid laevad suuremaks ja reisid pikemaks, seega tekkis tarvidus õpetatud laevajuhtide järele. Nõnda siis otsustasid Heinaste laevaomanikud, Veide ja Mihkelsoniga eesotsas, asutada Heinastes merekool. Kooli juhatajaks sai üks Veide laeva kapten Kristjan Dahl, sündinud Tallinnas, rahvusest rootslane. Kool oli esimestel aastatel ilma riikliku toetuseta. Hiljem kui kool oli väga elujõuline ja õpilaste arv umbes 100, siis asus Vene riik ka seda kooli toetama, sest see oli tol ajal Venemaa merekoolidest kõige suurema õpilaste arvuga. Hiljem asutati veel hulk teisi merekoole Eesti rannikul: Narva Merekool 1873, Paldiski Merekool 1876, Käsmu Merekool 1884 ja Kuressaare Merekool 1891. Esimese maailmasõja lõpul evakueeriti merekoolide varandused Venemaale, ainult Käsmu ja Narva merekoolide varandused jäid kohale. Narva merekooli inventar anti üle 1919. aastal Tallinna merekoolile. Iseseisvuse algaastail alustasid tööd Tallinna merekool, Käsmu ja Kuressaare merekoolid, peale selle asutati merekool ka veel Pärnus. Et aga laevade arv iseseisvuse algaastail oli väike, siis ei olnud tarvidust nelja merekooli järele. Esiteks suleti Pärnu merekool tema kolmeaastase tegevuse järele, selle järele Käsmu merekool. Tegutsema jäid Tallinna merekool ja Kuressaare eramerekool riikliku toetusega. Hiljem liideti Tallinna merekooli juurde veel ka kaubalaevade mehhaanikute kool. Nõnda töötas Tallinna merekool kahe osakonnaga, mehhaanika- ja navigat-

siooniosakonnaga. Kumbki osakond töötas nelja klassiga: üldhariduslik eelklass ja kolm eriklassi. Esimene eriklass valmistab ligisõidutüürimehi, teine klass kaugesõidutüürimehi ja kolmas klass kaugesõidukapteneid. Eelklass oli merekoolis väga vajalik, sest suurem osa noorelt merele läinud õpilasi omasid kuueklassilise algkooli või veel väiksemat haridust. Selles klassis oli väga suur matemaatika tundide arv (14 nädalatundi), ka inglise keelt oli küllalt palju (6 nädalatundi), sest see on väga vajalik eriklassides õppimiseks. Realkooli ja gümnaasiumi lõpetanud võisid alustada kohe eriklassides. Eestis oli ju väga palju gümnaasiumilõpetajaid, nõnda oli meil ühel aastal eriklassis 8 gümnaasiumilõpetanut. (Rootsis oli ühel aastal kaks gümnaasiumilõpetanut, aga harilikult ikka ainult mõni üksik). Mehhaanika osakonna esimene klass valmistab kolmanda järgu mehhaanikuid, teine klass teise järgu mehhaanikuid ja kolmas klass esimese järgu mehhaanikuid, keda hiljem nimetati mereinsenerideks.

Kuressaare merekool töötas ühe eelklassiga ja kahe eriklassiga, valmistades ainult tüürimehi, kapteniklass puudus ja samuti ka mehhaanikute klassid. Praktika näitas, et need kaks merekooli jõudsid küllaldaselt laevajuhte ette valmistada. Iseseisvuse lõpp-aastail oli kaubalaevastik juba küllalt suur, võrreldes rahva arvuga. Nõnda oli iga 1000 elaniku kohta Eestis 192 br.reg.tonni, Soomes 157 br.reg. tonni, Lätis 102 br.reg. tonni, Saksas 54 br.reg. tonni, Rootsis 240 br.reg. tonni.

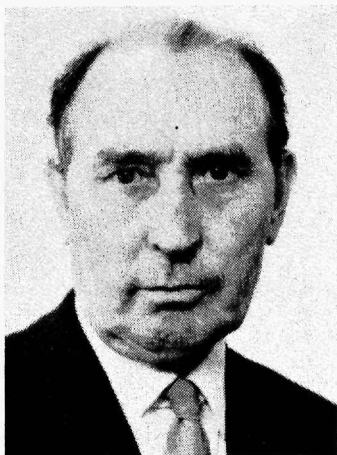
Kui võrrelda eesti merekooli praeguse rootsi merekooliga, siis esineb mõningaid erinevusi. Rootsi merekoolil puudub eelklass, olgugi et selleks on suur tarvidus. Rootslased leiavad, et nende üheksa-klassiline põhikool on küllaldane ja see pidavat andma endise realkooli hariduse. Kuid juba praegune praktika näitab, et ilma eksamita sissevõetud üheksanda klassi lõpetajad ei jõua sammu pidada merekooli intensiivse õppetööga ja suur hulk neist lahkub juba mõnenädalase koolisviibimise järele. Merekoolide seaduse järgi võib igasse klassi võtta ainult 20 õpilast. Kui talve jooksul hulk õpilasi lahkub, siis võib see kogu õppeplaani segi ajada.

Rootsi merekoolis on ka kolm eriklassi, esimene klass navigatsiooniosakonnas valmistab ette tüürimehi, nemad ei jaga neid ligi ja kaugesõidu-tüürimeesteks. Teine ja kolmas eriklass koos valmistavad ette merekapteneid. Mehhaanika eriklass annab masinatehniku õigused ja teine ning kolmas klass koos annavad mereinseneri õigused. Rootsi merekooli õpilased on noored võrreldes eesti merekooli õpilastega. See tuleb sellest, et merekooli astujail nõutakse väikest merepraktikat. Kuninga loal võib õieti väga väikese praktikaga kooli astuda, kuna Eestis nõuti normaalselt kaugesõidukapteni klassi astujalt 72-kuulist meresõitu.

100 YEARS OF NAUTICAL SCHOOL IN ESTONIA

Eduard Kägi

SUMMARY



Dr. phil. Eduard Kägi

While Estonian school has a history of more than 300 years, that of nautical schools in Estonia only covers 100 years. The first navigation school was founded by Estonian shipowners in Heinaste, Pärnumaa, where it started its activities on the 23rd November, 1864.

The most important nautical school in the Republic of Estonia, the Naval Officers School in Tallinn, had two lines: navigation and marine engineering. A course of 4 years was required both for a captain's and an engineer officer's licence. The Navigation School in Kuresaare only trained mates.

The Estonian merchant fleet increased considerably during the period of independent Estonia, consisting in the last years before the 2nd World War of 240 ships for which professionally trained officers were needed.

UURIMISTULEMUSI *BETULA NANA* L. FOTOSÜNTEESIST JA HINGAMISEST ALPI MÄGEDES

Joh. Ungerson

Vaevakask, *Betula nana*, kuulub taimegeograafiliselt kahte eri leviku valdkonda. Suurim neist vaevakase leviku aladest haarab enesesse Põhja Eur-Aasia tasandiku — Atlandist kuni Vaikse Ookeanini — koos Põhja-Jäämere saartega. Teine enam-vähem tervikuline levikuala esineb Kesk-Euroopa mäestikus.

Sellevastu et minu varasemad tööd vaevakase fotosünteesi uurimise alal on tehtud Fennoskandia leviku piirkonnas — madalmaal, mäestikus, tempereeritud võetmel ja polaaralal — on käesolev uurimine tehtud Austrias, Kitzbühli Alpides.

Uurimiskoht asub geograafiliselt 47°22' põhjalaiusel ja 12°22' idapikkusel, 1280 m üle merepinna — "Gasthof Tauernblick" lähedal Pass-Thurnis. Metsapiir sellel alpimaastiku põhjanõlvakul on katsekohaga samal kõrgusel, kuna lõunamäeküljel metsapiir tõuseb 400 m kõrgemale. Lumepiir asub umbes 300 m ülevalpool metsapiiri (vaata maastikupildid). Humusaste, mis määrati agr. lic. Kaarel Vahtras'e poolt, on kümne-astmelise skaala järgi 7, kusjuures turba koosseisus oli 78 % orgaanilist ja 22 % anorgaanilist ainet. Soo *Betula nana* kaevukohal oli hapu (pH 4,3), sellevastu aga suhteliselt rikas kaaliumi, fosfori ja lämmastiku poolest.

Samaaegselt fotosünteesi ja hingamise intensiivsuse uurimisega olen ka määranud nende taimefüsioloogiliste protsesside sõltuvust temperatuurist, valgusetugevusest, õhu süsihappegaasi sisaldusest, õhulõhede avamiskvoodist, veedefitsiidist ja taime toitefüsioloogilisest seisundist.

Uurimistöö on läbi viidud minu poolt väljatöötatud ja varem avaldatud (Ungerson 1961, Ungerson & Scherdin 1962, 1964 a+b) menetluse kohaselt. Selleks transporteeriti vastav laboratooriumi sisustus ja mõõtmisaparaadid ülalmainitud uurimiskohta ja seati seal üles alpiniidul asuvas heinaküünis. Mõõtmise täpsus ja katsevea suurus vastab minu eeltähendatud tööde täpsusele.

Keskmine brutofotosüntees oli $25,513 \pm 1,454$ mg CO₂/50 cm² päeva kohta, mis on kaks korda nii suur kui seda on näidanud mõõtmised Fennoskandia alal. Samaaegselt oli päevane hingamine $17,513 \pm 2,137$ mg CO₂/50 cm², mis enam kui 3 korda suurem kui seda oli vaevakase juures Fennoskandias, nii et neto-assimilatsioon



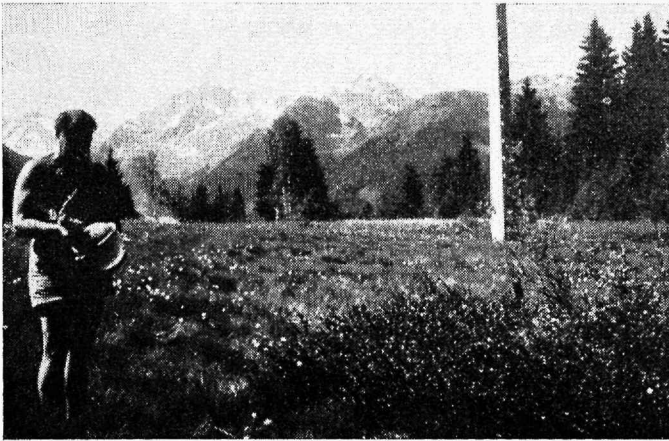
Proovide võtmine fotosünteesi määramiseks Alpi mägedes

7,816 \pm 2,957 päeva kohta ei ole suurem kui see esines Fennoskandias. Eeltoodust näeme, et brutofotosünteesist kulutatakse ära hingamiseks Pass-Thurnis 59 %, kuna aga Ustaosetis — Lõuna-Norra mäestikis — kasutati selleks 48 % kogu assimilatsioonist.

Fotosünteesi päevane kulge Pass-Thurnis sarnaneb suuris mõõtmeis allakirjutaja poolt (1961) nimetatud suvetüübiga, mis sisaldab eneses ühe kahelipulise päevakurve. Samuti on ka hingamisintensiivsuse päevakurve kahetipuline — üks hommikul ja teine keskpäeval (13 h).

Nii nagu Põhja-Jäämere rannal ja Lõuna-Norra mäestikis moodustab vaevakask ka Pass-Thurn'is paksudest "valguslehtedest" lehestiku, mida tõenäoliselt põhjustab asjaolu, et assimilatsiooni valgusekompensatsioonipunkt asub madalamal (1.100 luxi) kui seda on Fennoskandias samades tingimustes õhemate lehtede juures. Optimaalne valgus *Betula nana* assimilatsiooniks oli 40.000—60.000 luxi.

Optimaalne temperatuur vaevakase assimilatsiooniks Pass-Thurn'is oli 18°C, mis on 2—3° kõrgem kui see on Fennoskandia katsetel määratud. Hingamisintensiivsust on tugevasti sõltuv temperatuurist ja on korrelatsioonid nii, et temperatuuri tõusuga 1° võrra tõuseb hingamisintensiivsust 0,06 mg CO₂/50 cm² tunni kohta.



Alpi maastik

Õhu süsihappugaasi sisaldus mägedes on tunduvalt väiksem kui madalmaal. Nii langes Pass-Thurn'is ühel keskpäeval CO_2 -sisaldus 0,151 mg $\text{CO}_2/1$, mis on 3—4 korda madalam kui see esines Värnamo soos. Õhu süsihappugaasi-sisalduse tõusuga tõuseb ka assimilatsioon intensiteet.

Fotosünteesi intensiivsus on tugevasti sõltuv veedefitsiidist taimes, kusjuures liiga suur või liiga väike veedefitsiit on pidurdavaks teguriks maksimaalse assimilatsiooni saavutamiseks. Optimaalne veedefitsiit *Betula nana* juures Pass-Thurn'is oli 30 %, kusjuures vähe suurem veedefitsiit põhjustas tugevat fotosünteesi langust.

RECHERCHES SCIENTIFIQUES EXPÉRIMENTALES SUR
L'ASSIMILATION DE GAZ CARBONIQUE ET SUR LA RESPIRA-
TION CHEZ *BETULA NANA* L. DANS LES ALPES

Joh. Ungerson

RÉSUMÉ



Fil. dr Joh. Ungerson

Les recherches scientifiques expérimentales écologiques pour le compte rendu ci-présent pour la connaissance du cours diurne de l'assimilation de gaz carbonique et de celui de la respiration chez *Betula nana* L. furent effectuées en juin 1963 à Pass Thurn (47° 22' latitude nord, 12° 22' longitude Est Greenw.) dans les Alpes Kitzbühler — en Autriche. Les expériences furent faites selon une méthode décrite par UNGERSON (1961) et par UNGERSON & SCHERDIN (1962, 1964 a + b) avec la plante de bouleau nain à examiner dans son milieu naturel, les feuilles attachées à la tige — considérant la température de l'air circulant à travers la chambrette de l'assimilation, l'intensité de la lumière, la teneur de gaz carbonique de l'atmosphère, la largeur de la fente des stomates, le déficit d'eau de la plante, ainsi que la qualité physique et chimique du sol.

Le terrain pour les recherches est une tourbière, riche en potassium et phosphore, acide (pH 4,3), riche en terre végétale (degré de décomposition 1) et saturée d'eau. *Betula nana* était assez bien développée (fig. 1), munie de feuilles de soleil typiques et de

pousses annuelles de 70 mm de longueur et avec une riche production de graine. La production diurne moyenne de l'assimilation apparente monta à 7.816 ± 2.957 mg CO₂/50 cm² et celle de l'assimilation brute à 25.306 ± 1.454 mg CO₂/50 cm². L'intensité de la respiration chez *Betula nana* à Pass Thurn fut beaucoup plus grande que celle du bouleau nain en Fennoscandie et la valeur diurne de la respiration moyenne se chiffre à 17.513 ± 2.147 mg CO₂/50cm². L'intensité optimale de lumière de l'assimilation de gaz carbonique fut située à 40.000—60.000 lux et le point de compensation de la lumière se trouva à 1.100 lux.

Le point optimal de l'assimilation apparente se trouva à 18° C. L'intensité de la respiration augmente avec la température de sorte qu'avec une élévation de la température d'1° C l'intensité de la respiration chez *Betula nana* augmente en moyenne de 0,059 mg CO₂/50 cm² l'heure. Dans les Alpes Kitzbühler la teneur de gaz carbonique de l'atmosphère fut moindre qu'elle ne le fut dans tous les lieux de nos recherches en Fennoscandie; cette teneur avait son minimum diurne à 13 h. On constate que lors d'une teneur croissante de CO₂ de l'atmosphère, l'intensité de l'assimilation augmente.

La valeur optimale du déficit d'eau se situe à 30 %. Lors d'un déficit d'eau encore plus importante l'assimilation diminue et en même temps l'intensité de la respiration augmente très rapidement.

LITERATUUR:

- Ungerson, J., 1961: Untersuchungen über den Tagesverlauf der apparenten CO₂-Assimilation unter natürlichen Bedingungen.—Ann. Univ. Turku A, II:28.
- Ungerson, J. & Scherdin G., 1962: Untersuchungen über den Tagesverlauf der Photosynthese und der Atmung unter natürlichen Bedingungen in der Subarktis (Finnisch-Lappland). — Ann. Bot. Soc. 'Vanamo' 32:7, 1—22.
- Ungerson, J. & Scherdin G., 1964 a: Untersuchungen über den Tagesverlauf der Photosynthese und der Atmung bei *Betula nana* L. in Fennoskandien. — Ann. Bot. Soc. 'Vanamo' 35:3, 1—36.
- Ungerson, J. & Scherdin G., 1964 b: Über die plötzlichen Änderungen in dem Tagesverlauf der Photosynthese und der Atmung unter natürlichen Bedingungen. — Ann. Univ. Turku. A, II:32 (Rep. Kevo Subarctic Sta. 1), 308—321.

HENNO HARALD JÄNESE TÄHTPÄEVA PUHUL

Artur Adson

Rektor fil. lic. H. H. Jänes saab 11. detsembril 1965 kuuekümneaastaseks. Ta pärineb traditsioonikast pedagoogide perest: isa Aleksander Jänes oli kooliõpetaja ja ta vanaisa olen ma korduvalt näinud Sänna koolitare kantslis palvetunde pidamas ruumitäiele ümbruskonna rahvale.



Fil. lic. Henno Jänes

Henno Jänese hariduskäik:

Võru algkool, Võru poeglaste-gümnaasium, Tartu ülikooli filosoofia-teaduskond (ained: eesti keel, soome-ugri keeled, eesti ja üldine kirjandus ja rahvaluule); Uppsala ülikoolis fil. lic. eksam soome-ugri keeltes 1950.

Juubilar on kateedris tegutsenud järgmiselt:

Alustanud õpetaja-ametit sügispoolaastal 1922. Töötanud algkooliõpetajana Võru- ja Tartumaal, lühemat aega Rakvere õpetajate-seminaris, Tartu Kommertsgümnaasiumis ja Kaubanduskoolis eesti keele õpetajana, Rakvere Linna Ühisgümnaasiumis ja Kesk-koolis direktorina, Väimela Põllunduskeskkoolis, Põllunduskoolis ja Karjatalitajatekoolis õpetajana, Stokholmi Eesti Gümnaasiumi

direktorina, Stokholmi Ülikoolis eesti keele lektorina, Stokholmi Ülikooli Eesti Seminari ja Soome ning Eesti Keele Instituutsiooni Eesti Osakonna juhatajana.

Tähtsamaiks neist ameteist tuleb küll pidada ta rektorlust Stokholmi Eesti Gümnaasiumis, ehk teiste sõnadega: ainsas eesti gümnaasiumis vabas maailmas, sest selle kooli on ta ellu kutsunud, selle kõigist, ka päris ähvardavaist karidest läbi ja üle viinud ja kindlale alusele asetanud. Selle nüüd juba kahekümne-aastase kooli olukorra kohta annavad küll kõige kujukama pildi kuivad arvud: algul oli selle eelarve aastas viis tuhat krooni, nüüd aga 80 tuhat krooni. Nagu arvukad häälled nii eesti kui ka rootsi poolel prominentsete isikute poolt kinnitavad, on selle tõusu ja kindlustamise põhjustajaks vaidlematult H. H. Jänes, kes asjad oma algatusvõime, veenmiskunsti, järelejätmatu valveloleku ja püsivusega nii kaugele on viinud.

Meie kõik teame, mida Jänese kool, nagu seda käibekeeles lihtsalt nimetatakse, pagulusele tähendab. Nagu seda on väljendatud, tähendab see kool niisama palju kui omaaegne Hugo Treffneri "Esimese järgu kool" Tartus: aidates neid haridusele, kes seda ametlikes gümnaasiumides mitmesuguseil põhjusil ei ole saanud. Ainult peamine vahe on selles ja suur vahe, et Treffneri eragümnaasiumis ei lubatud õpilastel abituuriumi teha, Jänese "Videviku akadeemias" aga küll.

Ja veel üks eelis on meie Jänese koolil: üheks lõpueksamite aineks on "võõrkeelena" eesti oma keel... Loodame, et see asjaolu, kus eesti keelele selline imponeerivus rootslaste poolt on antud, õpilastele on kujunenud sügavamaks ja kestmamaks väärtuseks oma emakeele hindamisel.

Meie teame ka, et arvukas kogu õpilasi on kuulunud ja kuulubki sellesse liiki, kus õpilane ise enesele päeval ülalpidamist teenib, et oleks võimalik õhtused tunnid Videviku Akadeemias veeta. Paraku tuleb sellisteks õpinguteks öötundidest lisa võtta.

Nii võib neid õpilasi pidada ajakunstnikeks. Seda enam, et gümnaasium korraldab iga aasta kaks pidu õpilaste omal sisustusel. Pidude, eriti näitemängude ja veel enam laulumängude ettevalmistamine nõuab omakorda palju aega. Ja kõigega on seni toime tulnud. Seda võivad vaid ajakunstnikud. Ja rektor H. H. Jänes annab ise ses oskuses eeskujuga: samal ajal, kui ta gümnaasiumi juhtis ja oma perekonna eest hoolt kandis, jätkas ta oma studiumi Uppsala Ülikooli filosoofia-teaduskonnas, mis lõppes fil. lic. teadusliku kraadi omandamisega soome-ugri keelte alal, ja sooritas Stokholmi Ülikooli juures fil. kandidaadi ja magistri eksami saksa keele alal. Sellele lisaks laialdane tegevus ühes loendamatute koosolekutega seltskondlikes ja kutseorganisatsioonides. Tõepoolest ajakunstnik suurel määral. Nii on ta oma õpilastelegi olnud heaks eeskujuks tegevusvõimsuses ja töö mittepõlgamises.

Stokholmi publikule hästi tuntud tegevusharuna väärrib H. H. Jänese plusskontos veel rõhutamist: tema koolis arendatud amatöörline teatritegemine ja kirevate õhtute korraldamine. Need kooli peoõhtud, starditud koolile eksisteerimis-võimaluste juurdehankimiseks, on kujunenud kindlaks ja katkestamatuks traditsiooniks, pakkudes Stokholmi Eesti kolooniale head meelelahutust, võimaldades noorsoole laiemalt kokkusaamist ja elavustades meie teatrielu rõõmsa, omakasuvaba ja teatud mõttes ajalooliseltki hinnatava isetegevuse abil. Siit on arenenud jõude esinemiseks meie kutseliselgi laval, kellel omal puudub teatristuudio järelkasvu koolitamiseks. Teine rektor, kes oluaks vaid oma pedagoogilise tegevuse küljes kinni, ei oleks vahest ehk lubanudki õpilastel nii ohtrasti aega kulutada pidude sisustamiseks. H. H. Jänese aga on selle oma projektsiooni ja õhutamise egi alla võtnud. Stokholmi seltskondlik elu oluaks ilma Videviku Akadeemia üritusteta hulga vaesem.

Kuid see pole veel kõik: üks aegavõtvamaid tegevusi kõige muu kõrval on olnud H. H. Jänesele ta autorlus. Peab imestama, et ta sellele nii nõudlikule ülesandele on siiski aega leidnud, nii et tema sulest on ilmunud enam kui 40 raamatu kujulist trükiteost.

Seltskondlikus ja kutsealalises tegevuses on juubilar olnud juba kodumaal, tähtsamad ta selle ala positsioonid olid: Tartu Keskkooliõpetajate Ühingu juhatusliige ja esimees, Akadeemilise Hõimuklubi esimees, Eesti Keskkooliõpetajate Kogu ja Eesti Õpetajate Koja juhatusliige. Rootsis ta valitud ametid on: Eesti Gümnaasiumiõpetajate Ühingu esimees, Rootsi-Eesti Õpperaamatufondi asutaja, juhatusliige ja esimees, Eesti Keele ja Kirjanduse Instituudi abiesimees, Eesti Kirjanduse Komitee esimees ja populaarteadusliku sarja "Elav Teadus" peatoimetaja, Eesti Pen-klubi liige ja rida teisi. Muuseas ka kirjastus "Orto" nõukogu liige. Ta on olnud eesti esindajaks rahvusvahelistel kongressidel ja konverentsidel, m. h. Filipiinidel ja Indias, samuti PEN-kongressidel ja pidanud neil ettekandeid eesti kooliküsimustest ja eesti kirjandusest.

Kui kõigele H. H. Jänese tegevusele kogupilku heita, siis paistab päris uskumatuna, et üks isik seda kõike on korda saatnud. Kuid sellega H. H. Jänese algatused ja toimingud meie üldsuse huvides veel ei lõpe. Küll me neist veel kuuleme. — Juubilar viibib praegu täies mehejõus ja nii on meil head väljavaated näha teda veel kaua tähiskujuna meie üldpildis.

60th ANNIVERSARY OF HENNO HARALD JÄNES

Artur Adson

SUMMARY

Henno Jänes, M. A., pedagogue, philologist, author of text-books, administrator, a man of light and leading, celebrates his 60th anniversary on the 11th of December.

Henno Jänes comes from a family of pedagogues, a true and upright Estonian, graduated at the university of Tartu, has studied at the universities in Uppsala and Stockholm, graduating at the Uppsala university as fil. lic. (M. A.). Head-master of gymnasium in Rakvere, Estonia, now since 20 years head-master of the Estonian Gymnasium in Stockholm. Has published well over 40 books. Head of the Estonian Department of the Institute of Finnish and Estonian languages at the university of Stockholm ever since the Estonian Department was instituted. Chairman or committee member in various cultural organizations.

ÕPILASTE KASVATAMISEST PEREKONNAELUKS AMEERIKA KOOLIDES

Mary Hendrikson

Üheks olulisemaks probleemiks Ameerika Ühendriikide tänapäeva ühiskonnas on kasvav ebakindlus nii üksikisiku kui ka perekonna elus. Ameerika tänapäeva kasvatusedlased ja sotsioloogid on eriti kontsentreerinud oma lähelepanu neile noortele, kes headest annetest hoolimata ei saavuta koolis seda taset, mida võiks oodata. On tõestatud uurimustega, et akadeemilise töö ebaõnnestumise põhjuseks on nii isiklikud kui ka perekondlikud konfliktid.

Neil põhjusil esineb paljudes Ameerika keskkoolides õppeainena kasvatus perekonna-eluks (Education for Family Life). Selle aine sissetoomine koolidesse peaks ooluste kohaselt aitama lahendada probleeme, mis võivad tekkida õpilastel, kui nad on lõpetanud kooli ja astuvad ellu. Kuna üha enam töökohad väljaspool kodu on kättesaadavad Ameerika naisele ja vajalikud perekonna standardi tõstmiseks, jääb naisele suhteliselt vähem aega oma peamisele ülesandele — laste kasvatamisele. Nii on kool tulnud appi ja teinud oma kohustuseks õpetada ainet: ettevalmistus perekonnaelule.

Oma ideaalses vormis õppeaine „kasvatus perekonnaeluks” peapõhimõtte seisneb selles, kuidas tugevdada endavaatlust ja suurendada vastastikust mõistmist tulevaste abielupoolte vahel.

Seda eesmärki taotletakse mitmel viisil: vaadeldakse perekonnaelu muutumist ja selle ülesannete erinevusi eri perioodidel. Meetoditena kasutatakse selleks klassidiskussiooni, isiklikku konsultatsiooni õpilastega jm. Tundides püütakse anda juhendeid noorte oleviku ja tuleviku probleemide lahendamiseks, kasutades selleks teiste inimeste tõelistest, tegelikkudest kogemustest ammutatud vaateid ja arvamusi, vahendades sellega neile õiget informatsiooni õigeks käitumiseks. Tundides sisendatakse õpilastele vaadet, et perekonnaõnn on kõige tähtsam õnn. Õppeviisideks on filmide demonstreerimine, näituste külastamine, külaliskõnelejate kutsumine jm.

Noortele selgitatakse, et karakteri põhialus rajatakse kodus, varajases lapseas, kus parimaiks insenerideks selle arendamisel on ema ja isa. Kõik perekonna liikmed peavad omavahel säilitama tolerantsusega häid ning sujuvaid vahekordi. Ainele Education for Family Life omistatakse üha enam tähtsust U.S.A. kesks-

kooli kavas. Perekonnaelu käsitlemisel puudutakse enam sotsiaalpsühholoogilist külge, vähemal määral füsioloogilist. Kursus peab looma õpilastes soovi olla vastuvõtlik uute materjalide ja meetodite uurimiseks ja arutamiseks.

Selle õppeaine õpetajal peab olema hea ettevalmistus psühholoogias, vaimu tervishoius ja sotsiaalteadustes. Tal peab ka olema hea ja usalduslik vahekord õpilastega, nende vanematega ning kohalike noorte- ja kultuuritegelastega.

ON EDUCATION FOR FAMILY LIFE IN AMERICAN SCHOOLS

Mary Hendrikson

SUMMARY



Mary Hendrikson

The author of the above article educationalist and U.S. state school district instructor for children who have social and emotional problems, reports on Education for Family Life, pointing out the reasons which necessitate the introduction of that new subject into American schools, and expounding its importance and the methods used in teaching it.

ROOTSI GÜMNAASIUMI REFORMIST

William Muld

Rootsi koolis on toimunud ja toimuvad põhjalikud ümberkorraldused selle sajandi keskel. Olulisem neist on 9-aastane sundusliku põhikooli reform koos kooliuuenduslike taotlustega, tööviiside, õppemeetodite ja aine valiku alal. See kõik mõjub nagu rahvakooli 100 aasta juubeli veidi hilinenud pühitsemine võimsa ilutulestikuga, mis ähvardab permanentseks kujuneda. Et ilutulestikule lisalõhkeainet saada — on paratamatu ka põhikoolile järgnevate koolide ümberkorraldamine. 1964. aasta riigipäev, aluseks võttes põhjalikke uurimiskomisjonide seisukohti, otsustas 1. juulist 1966 maksmata panna senist gümnaasiumi põhiliselt muutev reform, mis endasse haarab kogu põhikoolile järgneva hariduskäigu korralduse.

Tehnilise arengu taustal toimub enamuses riikides maailmas koolikursuse täiendamine ja muutmine, tasakaalu kaldumine reaallainete poole samaaegse õpetuse suurema efektiivsuse suunas. Rootsi reform kannab endas õieti sisemist vastuolu. Püüdlused õpetuse moderniseerimise osas kannavad samaaegselt endas taseme langetamise ja killustamise idusid. Differentseerumise vähenemisega suureneb reaallainete tundide arv humanistlikkudes harudes, kuna reaalarvus väheneb spetsialiseerumine matemaatika osas. Oluliseks muudatuseks on seniste tehnika- ja kommertsgümnaasiumide liitmine üheks tervikuks sama katuse alla. Möödunud aastate püüdluseks on tõsta viimaste osatähtsust üldgümnaasiumi arvel. Eriti leiab rõhutamat uues gümnaasiumis ühiskonnaõpetus — mille tundide arv suhteliselt väga palju suureneb. See aine uuel kujul sulatab endasse ka geograafia, milline aine kaotab oma iseseisva koha tunnikavades. Usuõpetus, millise aine allesjäämise poolt korraldati võimas allkirjade kogumine üle kogu Rootsi, kaotab siiski suhteliselt palju oma senisest tundide arvust ja iseloomust.

Uus gümnaasium koosneb kolmeaastase õppekursusega 5 iseseisvast õppekursusest, nimelt humanitaar-, ühiskonnateaduslik, kommerts-, loodusteaduslik ja tehnika harust. Tehnikaharu erinevuseks on võimalus peale küpsustunnistuse saamist, mis õigustab ülikooli astumist, jääda veel neljandaks õppeaastaks kooli — saavutades siis gümnaasiumi inseneri kutse. Gümnaasiumi 1. klassis on differentseerumine erinevate harude vahel väike, nimelt on 34 nädala-

tunnist ühiseid aineid 23 nädalatundi. Võimalused vahetada haru peale 1. klassi on seega küllalt suured ja eriliste lisakursustega ja soodustustega kergeks tehtud.

Teine ja kolmas õppekursus on juba oluliselt spetsialiseerunud ja õpilaste valikvõimalused suurenevad veelgi eriliste lisavariantide tõttu. Näiteks olgu siin esteetiline variant, kus on võimalik valida muusikat, joonistamist või näitekunsti teiste õppeainete arvel.

Juurdelisatud tabelid kolme õppeaasta tundide jaotuse kohta selgitavad erinevate harude iseloomu ja ühiste ainete hulka. Uudiseks on õpilase suur vabadus valida võõrkeeli. Kuna õpilane põhikoolis õpib vaid kaht võõrkeelt, esiteks inglise keelt ja selle kõrval kas saksa või prantsuse keelt, siis kannab see õpitud võõrkeel B-keele nimetust gümnaasiumis. Kolmas võõrkeel, mis õpilastele on täiesti uus, võib olla saksa ja prantsuse keele kõrval ka vene, hispaania, itaalia, portugali või soome keel.

Gümnaasiumi 1. klassi tunnikava

	Hum.	Üh.	Komm.	Lood.	Tehn.
Rootsi keel	3	3	3	3	3
Inglise keel	3	3	3	3	3
B-keel	3	3	3	3	3
C-keel	4	4	4	4	—
Ajalugu	2	2	2	2	2
Ühiskonnaõpetus	3	3	3	3	3
Matemaatika	5	5	5	5	5
Füüsika	—	—	—	2,5	2,5
Keemia	—	—	—	2,5	2,5
Loodusõpetus	5	5	3	—	—
Käitismajandus	—	—	2	—	—
Tehnoloogia	—	—	—	—	6
Masinakiri	—	—	2	—	—
Kunsti ja muusika ajalugu	1	1	—	1	—
Muusika	1	1	—	1	—
Võimlemine	3	3	3	3	3
Eritunnid	1	1	1	1	1
Kokku nädalas	34	34	34	34	34

Sellest ühiseid tunde 24

Gümnaasiumi 2. klassi tunnikava

	Hum.	Üh.	Komm.	Lood.	Tehn.
Rootsi keel	3	3	3	3	3
Inglise keel	2 + 1	2	2	2	2
B-keel	3	3	3	3/0	3
C-keel	3	3	3	0/3	—
Üldine keeleõpetus	3	—	—	—	—
Ajalugu	4	4	2	4	2
Ühiskonnaõpetus	3	3	3	—	—
Psühholoogia	2	2	—	1	—
Matemaatika	—	2	3/0	5	5
Füüsika	—	—	—	4	4
Keemia	—	—	—	2,5	4
Loodusõpetus	2	4	—	—	—
Bioloogia	—	—	—	1,5	—
Käitismajandus	—	—	8	—	—
Tehnoloogia	—	—	—	—	5
Masinakiri	—	—	1	—	—
Stenograafia	—	—	0/3	—	—
Kunsti ja muusika ajalugu	1	1	—	1	—
Muusika	1	1	—	1	—
Võimlemine	3	3	3	3	3
Eritunnid	1	1	1	1	1
Kokku nädalas tunde	32	32	32	32	32
Sellest ühiseid tunde	14				

Humanitaarharu peaharule lisandub teises ja kolmandas klassis neli varianti: 1 — poolklassikaline, 2 — täisklassikaline, 3 — esteetiline ja 4 — sotsiaalne variant. Poolklassikalises variandis on ladina keelt à 7 tundi nädalas, täisklassikalises alaharus lisandub sellele à 4 tundi kreeka keelt nädalas, milliste tundide arvu võrra vähendatakse peamiselt teisi keeli.

Ühiskonnateaduslikule peaharule lisandub kaks varianti: 1) esteetiline ja 2) sotsiaalne.

Kommertsharus tuleb jagunemine alaharudesse alles 3. klassis järgmiselt: majandus-keelte, raamatupidamise, distributsiooni ja administratsiooni haru. Majandus-keelte alaharule lisandub sotsiaalne variant.

Loodusteaduslikus harus on valik võimalik erinevate keelte osas.

Tehnika haru jaguneb 3. klassist arvates masinatehniliseks, ehitustehnoliseks, elektrotehnoliseks ja keemiatehnoliseks alaharuks, milline jaotus veelgi rikastub 4. klassis.

Gümnaasiumi 3. klassi tunnikava

	Hum.	Üh.	Komm.		Lood.	Tehn.
			Maj.-	keelte		
Rootsi keel	4	4	3	3	3	2
Inglise keel	2 + 1	2 + 1 2 + 2	2 + 2	2 + 1	2 + 1	1
B-keel	2 + 2		2 + 2			
C-keel	2 + 2		2 + 2			
Ajalugu	2	2	—	—	—	—
Ühiskonnaõpetus	4,5	4,5	2,5	2,5	2	2
Psühholoogia	—	—	2	2	—	—
Filosoofia	2	2	—	—	2	—
Usuõpetus	3	3	2	2	2	2
Matemaatika	—	4	—	3	5	5
Füüsika	—	—	—	—	4	4
Keemia	—	—	—	—	2	—
Bioloogia	—	—	—	—	3,5	—
Käitismajandus	—	—	—	3	—	—
Õigusteadus	—	—	2/0	2	—	—
Praktiline sekretäri töö	—	—	0/2	—	—	—
Masinakiri	—	—	1	—	—	—
Kiirkiri	—	—	3	—	—	—
Eriained	—	—	—	7	—	11,5
Võimlemine	2	2	1	1	2	1
Eritunnid	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Kokku tunde nädalas	30	30	30	30	30	30
Sellest ühiseid tunde	9,5					

Sellele rikkalikule valikuvõimalusele lisandub paralleelselt gümnaasiumiga asetsev 2-aastase õppekursusega erialaline teoreetiline kutsekool, mis samuti teoks saab 1966/67 õppeaastal. Õieti tahab uus n.n. eriala kool ("fackskola") täita tühimikku, mis tekkis 6-klassilisele algkoolile tuginevate keskkutsekoolide ja tütarlaste koolide ärakaotamisega. See eriala kool jaguneb kolme peaharru: 1 — sotsiaalne, 2 — kommerts- ja 3 — tehnika. Tundide jaotus ja alaharudesse jagunemine on analoogiline vastavaile kommerts- ja tehnikaharudele gümnaasiumis, kuna sotsiaalne haru jaguneb keelte, loodusteaduslikuks, ühiskonnateaduslikuks ja tarbimismajanduslikuks alaharuks. Seniste ameti- ja kutsekoolide suhtes toimub laiaulatuslik uurimus, et viia need põhikooli alusele.

Esialgseks kavaks on, et 1970. aastal 30 % samaealistest lastest käiksid gümnaasiumis, 20 % eriala koolides ja ülejäänutest suur osa ameti- ja kutsekoolides.

Vastavalt seadusele muutuvad gümnaasiumid ka riigikoolide seisundist omavalitsuse koolideks. Uue ainete ümberkorralduse ja sisu teisenemisega on etendanud suurt osa õpetajate ettevalmistuse, õpetajate ümberõpetamise ja edasiõppimise küsimused. Samaaegselt tung gümnaasiumi suureneb aasta-aastalt (juba praegu ületavad gümnaasiumisse astujad suuremais linnades seaduses ettenähtud 30% aastakäigust). Kõik see osutub suureks majanduslikuks koormaks ühiskonnale. Selle tõttu võib nii mõnigi väga hästi kavatsetud parandus õppeedukuse suurendamiseks jääda poolikuks, näiteks moodsate õppevahendite puudulikkuse tõttu.

Koolide sisulises töös peab samuti toimuma täieline revolutsioon. Senist üliõpilaseksami kirjalike ja suuliste eksamite kujul peavad asendama koolide peavalitsuse juurde kuuluvad gümnaasiumide inspektorid, kes pidevalt kontrollivad õpetajate tegevust. Samuti asendaksid "üliõpilaseksami" normivat tähendust keskustest tulevad standardproovid. Sisemise töö korraldus toimub suurema vabaduse, õpilaste isetegevuse, ulatuslikumate õppeülesannete (2—4 nädalased õppeülesanded eriaineis) ja integreeritud õpetuse kaudu (koostöö eriaineite vahel). Hinnete aluseks kujuneb 5-palli süsteem — numbritega 1, 2, 3, 4 ja 5 (parim), kus isegi 0 võib ette tulla. Ülikoolis edasiõppimist õigustab keskmine hinne 2,3 gümnaasiumi lõputunnistusel.

SWEDISH SECONDARY SCHOOL REFORM

William Muld

SUMMARY

A continuous reorganizing of Swedish school has been going on since the Second World War. The institution of the obligatory 9 year basic school made a reform of the secondary school inevitable. In 1964 the Riksdag issued new regulations for the secondary school which will be effected from the school year 1966/67. The 3 year secondary school (gymnasium) will be divided into five lines: 1) humanities, 2) sociology, 3) economics, 4) natural science and 5) technology, completed with a diversity of sub-divisions and variations allowing considerable freedom of choice. A 2 year vocational school (fackskola), divided into sociological, commercial and



William Muld

technical lines, is introduced parallelly with the new secondary school, often as part of a joint organization. The new communal secondary school and vocational school, constituting a superstruction of the 9 year obligatory basic school, are planned to receive already in 1970 50 % of all the pupils who are leaving the basic school that year.

The external reform is accompanied by a thorough internal reform. In the new school instruction will take place under freer forms, main emphasis being put on pupils' own activity, reformatory trends and new methods and means of instruction. Considerable alterations will be made in the number and contents of lessons dedicated to the different subjects. In view of the great demands these changes will make upon the teachers they will be provided special opportunities of retraining and completing their proficiency.

E G Ü LIHKMED

Members of the Association of Estonian High School Teachers

- Aavik, Johannes, Borensväg. 17, Johanneshov (auliige)
Abel, Aleksander, 19 Lindeman St. Manchester,
Conn. U. S. A.
Abel, Eva, Radarv. 19, Viggbyholm
Ainver, Käthe, Ateljev. 22 II, Sundbyberg
Andréason-Jänes, Hele-Mall, Aspsättrav. 30 I, Skärholmen
Arras, Helvi, Schlytersv. 30, Hägersten
Aser-Piile, Mari, 3576 Marlowe Ave. N.D.G., Montreal
P. Q. Canada
Belokon, Igor, Korpmossev. 69 A, Hägersten
Berg, Tõnis, Stadsbudsv. 17, c/o Gerhardson, Enskede
Brattström, Lydia, Valhallav. 16 V, Stockholm Ö
Eller, Helmi, Karlav. 53, Stockholm Ö
Estonius, Lii, Sandfjärdsg. 34, Johanneshov
Envere, Elisabeth, Vasag. 3 V, Mariestad
Grossthal, William, Vattenledningsv. 79 nb., Hägersten
Grünberg, Silvi, Sibylleg. 18-B, Uppsala
Hannibal, Johannes, 3810 Aurora Ave, No. Seattle;
WA. U. S. A.
Hansson, Sven, Glasmålarv. 5 nb., Enskede
Hendrikson, Henn, 125—18 14th Ave, College Point 56,
N.Y. U. S. A.
Hendrikson, Mary, 6 New York Ave, Lakewood, N.J.,
U. S. A.
Hinno, Aleksander, 7—03 147 St. Whitestone,
N. Y. 11357, U. S. A.
Hintzer, Karl, Vorwärkerstr. 103 Lübeck, Deutschland
Jallai, Viktor, Molkholmsbacken 26, Farsta
Joandi, Mai, Eva Bonniersg. 4, Hägersten
Joandi-Kõmmus, A. Friherreg. 1 II, Vällingby
Jänes, Henno, Färjestadsv. 16, Bromma
Jänes, Mart, Färjestadsv. 16, Bromma
Jänes, Tõnu, Färjestadsvägen 16, Bromma
Jürisoo, Valdek, Kansliv. 6, Sundbyberg
Kaaman, Taavi, Öregrundsg. 11, Stockholm No
Kaaret, Peet, Sveav. 10 A, Flen
Kaasik, Renate, Husabyv. 10, Hägersten

Kalm, Kaljo, Hällbyg. 32 C, Uppsala
 Kangro, Bernard, Måsv. 16 B, Lund
 Karjel, Eduard, Västeråsv. 51, Eskilstuna
 Kauri, Hilda, Dansbanev. 39 I, Hägersten
 Kask, Jaan, Apelg. 19, Norrköping
 Kask, Ilka, Spårfinngränd 5, Bandhagen
 Kerstell, Helga, Ådalsv. 36, Eskilstuna
 Kerstell, Jaak, Ådalsv. 36, Eskilstuna
 Kiiman, Eugen, Ankdammsg. 38, Solna
 Kiisel, Otto, 16-11 6-th St.-South Apt. 610
 Minneapolis, Minnesota USA (auliige)
 Kimberg, Hans, Samrealskola, Örkeljunga
 Kitsberg, Peeter, 811 Mitchell St., Ithaca, N.Y., 14850,
 U. S. A.
 Kiviranna, Rudolf, 166-12 Crocheron Ave, Flushing 58,
 N. Y., USA
 Kleitsman, Maria, Ivar Hallströmsv. 25, Hägersten
 Koit, Jakob, Almaborg, Tumba
 Konsa, Viktor, Lasarettet, Falköping
 Koolmeister, Richard, Mandelblomsg. 15, Västerås
 Kuldvare, Anna, Kolgav. 12 A, Djursholm
 Kuldvare, Ingrid, Inteckningsv. 26, Hägersten
 Kurgvel, Ksenia, Mellanbergsv. 83 nb., Hägersten
 Kurlents, Alfred, 4376 Circle Rd. Montreal 29, P. Q.
 Canada
 Kuttis, Tiina, Eastview Cres., Toronto 12, Ont. Canada
 Kägi, Eduard, Blackev. 38, Göteborg
 Käärik, Kaljo, Söråkersv. 15, Enskede
 Künnapas, Teodor, Holmögaddsv. 15, Johanneshov
 Laan, Paul, Mellanbergsv. 87, Hägersten
 Laadi, Helene, Hällbyg. 32 D, Uppsala
 Laas, Amanda, Pl 1761, Olofström
 Laid, Aino, Virvelv. 73, Älvsjö
 Lattik, Jaan, Gökv. 8, Saltsjöbaden 2 (auliige)
 Lauri, Johannes O., Sverkersg. 2 IV, Hägersten
 Laut, Valter, Bromstensv. 36, Mariehäll
 Leetmaa, Karin, Djurgårdsv. 8, Eskilstuna
 Lender, Elfriede, Spårfinngränd 5, Bandhagen (auliige)
 Lillipuu, Virve, 1124 No. Vista St., West Hollywood 46,
 California, U. S. A.
 Lipping, Karl, 187 Idora Ave, San Francisco 27,
 California U. S. A.
 Loo, Leida, Kanada
 Luksepp, Liisa, Samrealskolan, Arboga
 Maandi, Jaak, Öregrundsg. 9-744, Stockholm No.
 Mark, Tiina, Byggmästareg. 10 C, Uppsala

Martinson, Indrek, Järnlundsv. 23, Johanneshov
 Mathiesen, Irma, Östra Vallg. 57 III, Lund
 Meikup, Kristjan, Hagavägen 73, Solna
 Meos, Johan, Slätterdammsg. 9 B, Göteborg H
 Miller, Alma, Kristallv. 37 I, Hägersten
 Mitt, Emma, Klubbacken 10, Hägersten
 Muld, Valentine, Rådjursstigen 26, Solna
 Muld, William, Rådjursstigen 26, Solna
 Mäelo, Meemo, Stramaljv. 8 nb., Bromma
 Mägiste, Juhan, Armég. 32, Solna
 Mälk, Halliki, Klubbacken 30, Hägersten
 Mälson, Evald, Stigbergsv. 2 B, Uppsala
 Nerep, Hilma, Klubbacken 10, Hägersten
 Norvell, Richard, Läroverket, Ludvika
 Nieländer, Krista, Ripstigen 4, Solna
 Nõmmik, Juhan, Sigurd Ringsg. 16, Hägersten
 Nõu, Valve, Bredmansgränd 4 B, Uppsala
 Nyman, Johan, Tämnravägen 3, Johanneshov
 Olvet, Lydia, c/o Estonian House in Toronto,
 958 Broadview Ave., Toronto 6, Ont. Canada
 Paal, Ene, Årdalsv. 85 I, Älvsjö 2
 Paas, Oskar, 2378 Queen St., East Apt. 14, Toronto,
 Ont. Canada
 Paaver, Blandine, Åmänningev. 74 I, Johanneshov
 Pallas, Irene, c/o Estonian House, 243 East 34th St.
 New York 16, U. S. A.
 Panksepp, Gerda, Kungsholmsstrand 173 IV, Stockholm
 Parlo, Olev, 226—30 E. Apt. 9, New York 10021, U. S. A.
 Penno, Enno, Torsbyg. 10, Farsta
 Plank, Uno, 3601 Elmora Ave., Baltimore 13, MD U. S. A.
 Pommer, Eliise, Ronnebyg. 8 III, Malmö S
 Punnis, Boris, AB Bofors, Karlskoga
 Punnis, Muusa, Torpshagsv. 6, Stockholm 50
 Purre, Liidia, 16 Queen Mary Ave., Epsom Auckland,
 New Zealand
 Puström, Tiia, Cora Lane Chester, New Jersey, U. S. A.
 Puström, U., Arville Lane Chester, New Jersey, U. S. A.
 Puusepp, O., 333 S. E. 30 Ave., Portland 14, Oregon,
 U. S. A.
 Püss, Eleonore, S. Grängerbergsg. 46 C, Malmö
 Raatma, Gunnar, Erik Dahlbergsg. 29, Stockholm No
 Rajamaa, Herman, Klubbacken 12, Hägersten
 Rajasaare Hella, Alriksk. 1 D, Uppsala
 Raska, Prits, Möckelv. 30, Johanneshov
 Raud, Mai, Lostigen 12, Solna
 Rebas, Robert, Köldg. 15, Göteborg H

Rentik, Aleksander, Gumshornsg. 7, Stockholm
 Saar, Max Emil, 27 Kenmore Rd. Edison N. J., U. S. A.
 Saare, Erik, Vallhallav. 128, Stockholm Ö
 Sagrits, Helmi, Mäster Samuelsg. 30, Stockholm C
 Saarse, Leida, Dr. Hjortsg. 4 C, Göteborg
 Sandell-Miller, Silvia, Strandv. 3, Lysekil
 Saving, Tiina Elvi, Finnboda 15, Nacka
 Seim, Jüri, Industriv. 27, Solna
 Selli, Salme, Mjölmarv. 13, Eskilstuna
 Sepp, Reino, Russinv. 4, Farsta
 Summer, Hugo, Siljansv. 80, Johanneshov
 Särn, Ellen, Valutav. 4, Hägersten
 Tagel, Toivo, Sulvägen 41 Hägersten
 Talpak, Karl, Österg. 18 B, Södertälje
 Tarkpea, Peeter, Ångbåtsv. 7, Länneäta
 Tarning, Hillar, Rådjursstigen 20, Solna
 Tauli, Selma, Årstag. 37 I, Uppsala
 Teemant, Erik, Nordmarks v. 15, Bromma
 Tent, Eduard, Inteckningsv. 1, Hägersten
 Tohver, Udo, Stationsg. 1 V, Sundbyberg
 Uhke, Rein, Pastorämbetet, Överkalix
 Ungerson, Johan, Rådjursstigen 28, Solna
 Urm, Karl, 521 Saire Ave., Long Branch, N. J., U.S.A.
 Vaßer, Helga, Bergråds v. 73, Johanneshov
 Vainu, Karl, Centralv. 6, Vallentuna
 Veem, Konrad, Radarsv. 6, Viggbyholm
 Vendelin, Elmar, Box 69, Sandviken
 Verendel, Jaan, Larsbodav. 57, Farsta
 Verendel, Ülo, Kometvägen 17, Täby
 Wilund, Urban, Alviksg. 1 A, Uppsala
 Vipper, Uno, Rehnsg. 5 IV, Stockholm Va
 Vooremaa-Minnus, Helga, Banérg. 78, Stockholm No
 Väljaots, Lilli, Ymsensv. 8, Johanneshov
 Zastrov, Salme, Skebokvarns v. 265, Bandhagen
 Öun, Elmar, Dalbobranten 17, Farsta

Rootsi-Eesti Õpperaamatu Fondi kirjastusel on ilmunud järgmised õpikud:

	Hind
<i>J. Luur ja A. Arumäe: Usuõpetus I</i> broš. Kr.	5:—
<i>J. Luur ja A. Arumäe: Usuõpetus kodudele ja koolile</i> köites „	10:75
<i>H. Jänes: Meie emakeel I</i> broš. „	9:50
<i>H. Jänes: Meie emakeel II</i> köites „	10:—
<i>H. Jänes: Meie emakeel III</i> broš. „	7:50
<i>H. Rajamaa: Aabits ja emakeele-lugemik</i> . . köites „	6:—
Inglismaal £ 0.8.9, USA-s ja Kanadas \$ 1.50.	
<i>H. Rajamaa: Eesti lugemik I</i> Trükk otsas	
<i>H. Rajamaa: Eesti lugemik II</i> broš. Kr.	12:50
<i>Juh. Aavik: Kooli Leelo I</i> broš. „	3:—
<i>Juh. Aavik: Kooli Leelo II</i> broš. „	6:—
<i>Juh. Aavik: Kooli Leelo III</i> broš. „	4:—
<i>H. Jänes: Eesti keele grammatika I</i> broš. „	9:50
<i>H. Jänse: Ülevaade eesti kirjandusest</i> broš. „	15:50
köites „	17:—
<i>H. Jänes, H. Winter: Sõnavakk. Valimik eesti kirjandust</i> broš. „	11:—
köites „	15:50
<i>L. Lumiste — K. Ristikivi — H. Jänes — A. Adson</i>	
<i>H. Kerstell jt.: Meie kodumaa. Maast, ajaloost ja kirjandusest</i> köites „	15:—
<i>H. Jänes: Lavavakk I. Eesti näidendeid</i> broš. „	27:—
10 eks. korraga tellides Kr.	200:—
20 eks. korraga tellides Kr.	300:—

ROOTSI-EESTI ÕPPERAAMATUFOND

Drottninggatan 85 I, Stockholm C

Postziiro 19 34 55